

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**  
**Ποιότητα εκπαιδευτικού συστήματος και αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: Οι**  
**απόψεις/στάσεις των «μετόχων» των εκπαιδευτικών μονάδων.**

**ΙΩΑΝΝΑ ΕΥΑΓΓΕΛΟΥ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ ΚΟΥΤΟΥΖΗΣ**

**ΒΟΛΟΣ 2021**

## Δήλωση

Η Ιωάννα Ευαγγέλου, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Ποιότητα εκπαιδευτικού συστήματος και αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: Οι απόψεις/στάσεις των «μετόχων» των εκπαιδευτικών μονάδων» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

ΙΩΑΝΝΑ ΕΥΑΓΓΕΛΟΥ

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτέλεσε αναμφίβολα ένα κυρίαρχο ζήτημα στις συζητήσεις των τελευταίων δεκαετιών για την εκπαίδευση, το οποίο φτάνοντας στις μέρες μας καταλήγει πιο σύγχρονο από ποτέ. Μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία διαπιστώσαμε ότι ένα μεγάλο μέρος των θεωρητικών του χώρου υποστηρίζει ότι η διαδικασία της αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου ειδικότερα και της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα, απόψεις τις οποίες μελετήσαμε σε βάθος στα πλαίσια της παρούσας εργασίας. Ο προβληματισμός που δημιουργήθηκε στηρίχθηκε στις έντονες αντιδράσεις και αντιπαραθέσεις πάνω στο ζήτημα που ακολούθησαν από την κατάργηση του επιθεωρητισμού το 1982. Στα πλαίσια αυτού του προβληματισμού πραγματοποιήσαμε ποσοτική έρευνα χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγιο δύο ενοτήτων για να μελετήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών Δημοτικών και Γυμνασίων της Στερεάς Ελλάδας συγκεντρώνοντας ένα δείγμα 110 εργαζομένων. Εστίασαμε το ενδιαφέρον μας στη διερεύνηση των απόψεών τους για την ποιότητα και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με στόχο να καταδείξουμε αν οι έννοιες αυτές συνδέονται και πιο συγκεκριμένα αν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολείων κατανοούν αυτή τη σχέση. Με τον τρόπο αυτό διαπιστώσαμε αν είναι έτοιμοι να δεχθούν την αυτοαξιολόγηση για τη βελτίωση της ποιότητας και αν υφίσταται συσχέτιση μεταξύ των απόψεών τους ως προς τη συμβολή της, τη θέση που κρατούν απέναντί της, την επαναφορά της και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί απέναντι στην αυτοαξιολόγηση και ότι η διαδικασία της συμβάλλει στην ανάδειξη των αναγκών για επιμόρφωση, στην επαγγελματική ανάπτυξη και στην εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών. Ωστόσο, από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι οι περισσότεροι προτιμούν τον καθορισμό των κριτηρίων της αυτοαξιολόγησης στο επίπεδο της εκπαιδευτικής μονάδας και υποστηρίζουν ότι η επαναφορά της συνδέεται με την απαίτηση λογοδοσίας. Επιπλέον, συμφωνούν ότι ο διευθυντής τους παρέχει υποστήριξη σε κάθε πρόβλημα και αναγνωρίζει την προσπάθειά τους. Προβληματισμός παρατηρήθηκε πάνω στα ευρήματα που αποδεικνύουν ότι ενώ οι περισσότεροι ερωτηθέντες αντιλαμβάνονται την αυτοαξιολόγηση ως διαδικασία που συμβάλλει θετικά στο εκπαιδευτικό έργο, αρκετοί από αυτούς είναι διστακτικοί με τη διαδικασία της γενικότερα αλλά και με την επαναφορά της μελλοντικά. Συνεπώς, με την παρούσα έρευνα αναδείχθηκε η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου με στόχο τη βελτίωση της ποιότητάς του, συγχρόνως όμως παρουσιάστηκαν και ορισμένοι δισταγμοί, οι οποίοι οφείλουν μελλοντικά να καθησυχαστούν. Η μελέτη ευελπιστεί να συνεισφέρει στη διερεύνηση των αντιλήψεων για τη διαδικασία και με τα αποτελέσματά της να δώσει μελλοντικές κατευθύνσεις για περεταίρω έρευνα πάνω στο ζήτημα της αξιολόγησης.

**Λέξεις κλειδιά:** αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο, αυτοαξιολόγηση, ποιότητα, απόψεις εκπαιδευτικών, σκοπός.

## ABSTRACT

The evaluation of the educational work has undoubtedly been a dominant issue in the discussions of the last decades about education, which, reaching today, ends up being more modern than ever. Studying the international literature we found that a large part of the theorists of the field argue that its process is a necessary condition for improving the quality of educational work in particular and the educational process in general, aspects which we studied in depth in the present work. The issue was based on strong reactions and controversy over the issue that followed the abolition of the inspection in 1982. In the context of this issue we conducted a quantitative survey using a two-unit questionnaire to study the views of primary and secondary schools in Central Greece gathering sample of 110 employees. We focused on exploring their views on the quality and evaluation of educational work in order to demonstrate whether these concepts are related and more specifically whether teachers and school principals understand this relationship. In this way we found out if they are ready to accept the self-assessment for quality improvement and if there is a correlation between their views on its contribution, the position they hold towards it, its reinstatement and the satisfaction of the teachers by the director of the school. The results of the research showed that teachers are positive about self-assessment and that its process contributes to the need for training, professional development and the implementation of innovative teaching practices. However, the results showed that most people prefer to set the criteria for self-assessment at the level of the educational unit and argue that its reinstatement is linked to the requirement of accountability. In addition, they agree that their manager provides support to any problem and recognizes their effort. Concern was observed on the findings that show that while most respondents perceive self-evaluation as a process that contributes positively to the educational work, many of them are hesitant about the process in general and its resumption in the future. Therefore, the present research highlighted the need to evaluate the educational work in order to improve its quality, but at the same time there were some hesitations, which should be reassured in the future. The study hopes to contribute to the investigation of perceptions of the process and with its results to provide future directions for further research on the issue of evaluation.

**Keywords:** evaluation, educational work, self-evaluation, quality, teachers' views, purpose.

*Αφιερώνεται σε όσους με βοήθησαν  
και στάθηκαν δίπλα μου  
στην ολοκλήρωση του παρόντος πονήματος.  
Ευχαριστώ ξεχωριστά την οικογένειά μου  
και τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Κουτούζη  
για τη συνεργασία του μαζί μου  
αλλά και την υπομονή του.*

*Ιωάννα Ευαγγέλου*

## Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	iii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	8
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ/ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου .....	11
1.1 Ορισμός της έννοιας της ποιότητας στην εκπαίδευση .....	11
1.1.1 Ορισμός της έννοιας της ποιότητας.....	11
1.1.2 Η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση .....	13
1.2 Η έννοια της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου .....	17
1.3 Θέσεις και τάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ποιότητα στην εκπαίδευση .....	21
1.4 Οι Δείκτες Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου .....	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.....	34
2.1 Η έννοια της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση ως προϋπόθεση και εργαλείο διασφάλισης της ποιότητας.....	34
2.2 Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η αναγκαιότητά της .....	43
2.3 Είδη αξιολόγησης.....	50
Κεφάλαιο 3: Η αξιολόγηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα .....	61
3.1 Η διεθνής εμπειρία .....	61
3.2 Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα .....	66
3.3 Παρουσίαση των κύριων ευρημάτων της μέχρι σήμερα έρευνας για το θέμα.....	75
Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	79
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η έρευνα.....	79
1.1 Σπουδαιότητα του θέματος.....	79
1.2 Σκοπός της έρευνας.....	80
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Μεθοδολογία της έρευνας.....	81
2.1 Δείγμα.....	81
2.2 Ερευνητικό εργαλείο .....	81
2.3 Συλλογή δεδομένων .....	81
2.4 Ανάλυση δεδομένων .....	82
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	83
3.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά .....	83
3.2 Απόψεις ως προς την «ποιότητα» και την «αυτοαξιολόγηση» .....	90
3.2.1 Συμβολή της αυτοαξιολόγησης.....	90
3.2.2 Γενικές απόψεις ως προς την αυτοαξιολόγηση .....	91
3.2.3 Απόψεις ως προς τη συμπεριφορά του διευθυντή.....	92
3.2.4 Απόψεις ως προς την επαναφορά της αυτοαξιολόγησης .....	93

3.3 Μεταβλητές-Score και δείκτης αξιοπιστίας .....	94
3.4 Επαγωγική στατιστική.....	95
3.4.1 1 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα.....	96
3.4.2 2 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα.....	96
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	98
4.1 Συμπεράσματα.....	98
4.2 Περιορισμοί της έρευνας – Μελλοντικές κατευθύνσεις.....	103
Βιβλιογραφία.....	105
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	119

*Το να κάνεις ό,τι καλύτερο μπορείς,  
σημαίνει να μη σταματάς ποτέ να προσπαθείς.*

*Βενιαμίν Φραγκλίνος*

## **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Η δεκαετία του '80 αποτέλεσε σημείο σταθμό στα εκπαιδευτικά δρώμενα τόσο της χώρας μας όσο και διεθνώς καθώς ξεκινούν οι συζητήσεις πάνω στο ζήτημα της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων και του εκπαιδευτικού έργου. Η κατάργηση του Επιθεωρητισμού, το 1982, ανέδειξε τις έντονες αντιδράσεις του εκπαιδευτικού κλάδου για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, ο οποίος μέσω των εκπαιδευτικών συνδικάτων επιδίωξε να μοιραστεί τους προβληματισμούς του πάνω στους λόγους αλλά και τον τρόπο διεξαγωγής της διαδικασίας της αξιολόγησης. Δημιουργήθηκαν, συνεπώς, εύλογα ερωτήματα σχετικά με την κατεύθυνση που υιοθετούσε η αξιολόγηση και συγκεκριμένα αν απευθυνόταν στο εκπαιδευτικό έργο και το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα συνολικά ή είχε ως στόχο τον ίδιο τον εκπαιδευτικό σε ατομικό επίπεδο. Επομένως, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτέλεσε αναμφίβολα ένα κυρίαρχο ζήτημα στη συζήτηση για την εκπαίδευση, το οποίο φτάνοντας στις μέρες μας καταλήγει πιο σύγχρονο από ποτέ.

Αναγνωρίζεται πλέον η άποψη ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να αποτελέσει μηχανισμό ανατροφοδότησης και προϋπόθεση βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού, & Τσάφος, 2007), μια τάση εκσυγχρονιστικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού συστήματος και μετασχηματισμού των σχέσεων εξουσίας στο χώρο της εκπαίδευσης που απορρέει, κατά τον Ματθαίου (2000), από τις προσπάθειες της αξιολόγησης να αναδείξει τον παιδαγωγικό της ρόλο προκειμένου να κατορθώσει να παρέχει υπηρεσίες, όχι μόνο στα πρόσωπα από τα οποία υλοποιείται, αλλά και σε εκείνα που την υφίστανται.

Η ενασχόληση με το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου καθώς και της βελτίωσης της ποιότητάς του κρίνεται απαραίτητη μέσα στο κλίμα των τελευταίων ετών που επικρατεί στην ελληνική εκπαίδευση και στο σύγχρονο σχολείο. Οι εκθέσεις του ΟΟΣΑ για την επικρατούσα κατάσταση στο χώρο αυτό και οι βελτιωτικές προτάσεις που εισηγείται ο οργανισμός επιβεβαιώνουν την άποψη αυτή. Η έρευνα που διεξάγεται στα πλαίσια της παρούσας εργασίας επιδιώκει να καλύψει το κενό που παρουσίασαν οι έρευνες των προηγούμενων ετών στο ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.



Σκοπός της εργασίας είναι να εξετάσει τις έννοιες της ποιότητας στην εκπαίδευση γενικότερα και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου ειδικότερα καθώς επίσης και την έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία και στην πορεία της να αναδείξει τη σημασία της αξιολόγησης ως προϋπόθεση και εργαλείο διασφάλισης της ποιότητας. Στόχος της είναι, σε επίπεδο θεωρητικό, η σύνδεση των εννοιών «ποιότητα» και «αυτοαξιολόγηση» και σε επίπεδο εμπειρικό η διερεύνηση των απόψεων των μετόχων των εκπαιδευτικών μονάδων, ώστε μέσα από την έρευνα να καταδειχθεί αν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές κατανοούν αυτή τη σχέση. Με τον τρόπο αυτό θα διαπιστώσουμε αν είναι έτοιμοι να δεχθούν την αυτοαξιολόγηση για τη βελτίωση της ποιότητας και αν υφίσταται συσχέτιση μεταξύ των απόψεών τους ως προς τη συμβολή της, τη θέση που κρατούν απέναντί της, την επαναφορά της και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το διευθυντή του σχολείου ή ακόμη και αν υποστηρίζουν ότι η ποιότητα στο εκπαιδευτικό έργο είναι κάτι το περιττό.

Μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία (Hargreaves, 1989· Hopkins, 1994· Jansen, 1995) διακρίνουμε την πολυδιάστατη έννοια της λέξης «ποιότητα» και τη δυσκολία να συναντήσουμε έναν καθολικό ορισμό για αυτήν είτε λόγω της ύπαρξης μιας ποικιλίας απόψεων για τη στοχοθεσία και τον κοινωνικό-πολιτικό ρόλο της εκπαίδευσης, είτε επειδή κατά τον Δούκα (1999) η αντίληψή της είναι σχετική. Τοποθετώντας την έννοιά της στον εκπαιδευτικό χώρο παρατηρούμε τη διατύπωση διάφορων ορισμών για την ποιότητα στην εκπαίδευση από τους οποίους ξεχωρίζει εκείνος που την ορίζει με βάση την ανθρωποπλαστική της αποτελεσματικότητα (Ματθαίου, 2000). Όσον αφορά τον όρο «εκπαιδευτικό έργο» ξεχωρίζουν στη βιβλιογραφία οι ορισμοί που δίνουν οι Γκότοβος (1986), Κασσωτάκης (1992), Μπαλάσκας (1992) και Παπακωνσταντίνου (1993), με τον τελευταίο να του αποδίδει τον περιεκτικότερο ορισμό. Τέλος, σχετικά με την έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, συμπεραίνουμε, σύμφωνα και με την άποψη του Κουτούζη (2008), ότι πρόκειται για μια συνολική έννοια που περιλαμβάνει την ταυτόχρονη αξιολόγηση όλων των παραγόντων που διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα χρονικά, τοπικά ή στις διάφορες μορφές και στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όλες οι παραπάνω έννοιες αναλύονται διεξοδικά στο πρώτο μέρος (θεωρητικό) της εργασίας.

Στο δεύτερο μέρος της πραγματοποιείται η έρευνα πάνω στις απόψεις των μετόχων των εκπαιδευτικών μονάδων, η οποία στηρίζεται στην ποσοτική μέθοδο. Εργαλείο της είναι τα ερωτηματολόγια που περιλαμβάνουν ερωτήσεις κλειστού τύπου, ώστε να εξασφαλίζεται η ενιαία και ομοιόμορφη συλλογή των πληροφοριών. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως

το ερωτηματολόγιο αναζητήθηκε στη διεθνή βιβλιογραφία και για τις ανάγκες της σύγχρονης έρευνας ανακατασκευάστηκε με την προσθήκη ερωτήσεων που βασίζονται στα νέα δεδομένα, ώστε να αποτελέσει ένα παροντικό εργαλείο κρίσης για την άποψη των εκπαιδευτικών πάνω στο ζήτημα της αξιολόγησης. Στην ενότητα αυτή περιγράφεται επίσης το δείγμα και ο πληθυσμός, αναφέρεται η μεθοδολογία της έρευνας και πραγματοποιείται αντιστοίχιση των ερευνητικών ερωτημάτων με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Ακολουθούν οι πίνακες των αποτελεσμάτων της έρευνας και το δεύτερο μέρος ολοκληρώνεται με τα τελικά συμπεράσματα, τους περιορισμούς της έρευνας και τις προτάσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για νέες έρευνες στο μέλλον.

## Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ/ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου

*" The quality event is the cause of the subjects and the objects, which are then mistakenly presumed to be the cause of the quality. "*

*Pirsig, 1999, Zen and the art of motor cycle maintenance*

#### 1.1 Ορισμός της έννοιας της ποιότητας στην εκπαίδευση

##### 1.1.1 Ορισμός της έννοιας της ποιότητας

Τις τελευταίες δεκαετίες, κυρίως από τα τέλη της δεκαετίας του '80 και μετά, ο λόγος για την εκπαίδευση κυριαρχείται σε διεθνές επίπεδο από το ζήτημα της ποιότητας. Παράλληλα με τις συζητήσεις των προηγούμενων ετών, περί εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης και ισότητας των ευκαιριών σε συνθήκες θεσμοθέτησης και ανάπτυξης του κράτους πρόνοιας, ο σχολικός θεσμός υφίσταται επανεξέταση και αμφισβήτηση ως προς την αποτελεσματικότητά του και ο λόγος στρέφεται προς την ποιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων και την απόδοση λόγου στον καταναλωτή-χρήστη των μορφωτικών αγαθών (Βαβουράκη, Ζουγανέλη, Σοφού, Κούτρα, 2008). Διεθνείς οργανισμοί και κυβερνήσεις διαφημίζουν στις μέρες μας τις προθέσεις τους περί ανάδειξης και βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης, ελάχιστοι όμως μοιάζει να αναρωτιούνται για το «τι στο καλό είναι η ποιότητα;» (πρόκειται για τίτλο άρθρου του C.J.E. Ball 1985:96) ή για το πώς ξαφνικά προέκυψε το μεγάλο ενδιαφέρον για αυτήν (Ματθαίου, 2007).

Για να μπορέσουμε να αντιληφθούμε τη σημασία και το εννοιολογικό περιεχόμενο της ποιότητας στην εκπαίδευση, κρίνεται απαραίτητο να κατανοήσουμε την έννοια της λέξης «ποιότητα». Πρόκειται για μια λέξη που συμπεριλαμβάνουμε καθημερινά στο λεξιλόγιό μας, το περιεχόμενό της όμως είναι πολύπλευρο και σύνθετο. Οι ορισμοί γι αυτήν παρουσιάζονται είτε με τη μορφή του συνόλου των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών ενός ατόμου, αντικειμένου ή συστήματος, είτε ως το σύνολο των χαρακτηριστικών όλων των παραπάνω που οδηγούν στην

αξιολόγησή του, είτε ως φύση και ποιόν, είτε τέλος με την έννοια της καλής ποιότητας (Wikipedia). Από μόνη της δηλαδή η λέξη μπορεί να παραπέμψει σε κάτι θετικό. Ο Μπαμπινιώτης (1998) υποστηρίζει ότι η ποιότητα αναφέρεται σε όλες τις θετικές ιδιότητες ενός αντικειμένου που το χαρακτηρίζουν ή το διαφοροποιούν από τα όμοιά του.

Χρησιμοποιώντας τα ίδια νοήματα και φτάνοντας στην εποχή μας, έρευνες όπως εκείνη των Harvey και Green (1993) κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η ποιότητα μπορεί να αναλυθεί με όρους αριστείας, τελειότητας, καταλληλότητας σε σχέση με τον σκοπό βέλτιστης αξιοποίησης πόρων καθώς επίσης και με όρους μετασχηματισμού (transformation), αναφερόμενη στην εξέλιξη, στην πρόοδο και στην ανάπτυξη.

Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία (οπ. αναφ. στο Μπλάνας, 2003), διακρίνουμε πολλές προσπάθειες για τη δημιουργία ενός πραγματικά αποδεκτού ορισμού. Ο Crosby (1982) υποστηρίζει ότι ποιότητα είναι η συμμόρφωση του προϊόντος, στις απαιτήσεις του πελάτη, ενώ ο Deming (1982) αναφέρει την ποιότητα ως την ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη. Με μια γενικότερη οπτική, ο Oakland (1989) υποστηρίζει ότι η ποιότητα σημαίνει ικανοποίηση των απαιτήσεων, ενώ ο Feigenbaum (1991) εμπλουτίζει αρκετά τον ορισμό του καταλήγοντας ότι ποιότητα είναι το σύνολο των χαρακτηριστικών του προϊόντος και των υπηρεσιών που έχουν σχέση με αποτελεσματικές, ολοκληρωμένες τεχνικές και διευθυντικές διαδικασίες, προκειμένου να καθοδηγηθούν οι συντονισμένες ενέργειες των ανθρώπων, των μηχανών και των πληροφοριών, που θα διασφαλίσουν την ικανοποίηση του πελάτη. Τέλος, με έναν πιο σύντομο ορισμό, ο Juran (1992) θεωρεί ότι ποιότητα είναι η καταλληλότητα προς χρήση (αναφ. στο Κουτόβα, 2014). Κατά τον Juran (1999) η ποιότητα αναλύεται σε τέσσερις επιμέρους συνιστώσες: α) την ποιότητα του σχεδιασμού, β) την ποιότητα της συμμόρφωσης, γ) την ποιότητα διαθεσιμότητας του αγαθού, δ) την ποιότητα εξυπηρέτησης των πελατών μετά την πώληση. (Στειακάκης & Κωφίδης, 2016:148).

Διακρίνουμε από όλα τα παραπάνω την πολυδιάστατη έννοια της λέξης «ποιότητα» και τη δυσκολία ύπαρξης ενός καθολικού ορισμού για αυτήν. Ωστόσο, όσο πολύσημη και αν είναι η έννοιά της, όλοι συμφωνούν πως οφείλει να είναι συνυφασμένη με τις έννοιες της διασφάλισης και του ελέγχου.

Η σπουδαιότητα της σημασίας της ποιότητας στην εποχή μας οδήγησε στη δημιουργία μιας νέας φιλοσοφίας διοίκησης, της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π.), η οποία σχετίζεται με τη βελτίωση και την αναβάθμιση της ποιότητας ως αυτοσκοπό των οργανισμών. Κατά τους Βαβουράκη, κ.α. (2008) η Ολική Ποιότητα μπορεί να βασιστεί σε

μια προσέγγιση της ποιότητας που ορίζει ως επίκεντρο τον πελάτη ή τον καταναλωτή. Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας υποστηρίζει ότι για να μπορεί ένας οργανισμός να αποδίδει αληθινά, κάθε τμήμα του πρέπει να συνεργάζεται ομαλά με τα υπόλοιπα, γιατί κάθε άτομο και δραστηριότητα επηρεάζει και επηρεάζεται από άλλα. Η ποιότητα, σύμφωνα με αυτήν την αντίληψη, συνδέεται άμεσα με τα άτομα τα οποία χρησιμοποιούν ή ωφελούνται από τα προϊόντα, και τις υπηρεσίες που προσφέρονται, δηλαδή τους πελάτες. Κατά τον Blankstein (1999), η ιδέα της Δ.Ο.Π. ξεκίνησε να εφαρμόζεται στην πράξη στη μεταπολεμική Ιαπωνία κάτω από τις οδηγίες και τα προτεινόμενα μέτρα του ειδήμονα της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού Edward Deming μέσα στα πλαίσια του λεγόμενου «οικονομικού θαύματος». Σε αρχικό στάδιο η φιλοσοφία του Deming για τη Δ.Ο.Π., ότι δηλαδή το μάνατζμεντ είναι υπεύθυνο για κάθε αποτυχία που συντελείται μέσα σε ένα σύστημα καθώς τα άτομα αποτελούν την κινητήρια δύναμη για τη βελτίωση ενός συστήματος, εφαρμόστηκε στο χώρο των επιχειρήσεων. Αργότερα όμως θεωρήθηκε ότι μπορεί να εφαρμοστεί και στη διοίκηση των σχολείων με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Βαβουράκη, κ.α., 2008). Τα βασικότερα αξιώματα της Δ.Ο.Π. είναι κατά τον Λογοθέτη (1993) α) η δέσμευση, β) η γνώση, γ) η συμμετοχή. Για τα τρία αυτά αξιώματα είναι βέβαια απαραίτητο μέσα στον εκπαιδευτικό χώρο να διευκρινιστεί ποια ανάγκη του παρόχου και του πελάτη ικανοποιούν. Αν δε διασαφηνιστεί γιατί ωφελούν ένα εκπαιδευτικό έργο όσο θα ωφελούσαν μια εργοστασιακή παραγωγή ο «πελάτης», ο πελάτης μένει μετέωρος, ευάλωτος σε πιθανές στρεβλώσεις ή σκοπιμότητες και δεν μπορεί να αποτελέσει ισότιμο εταίρο της δεδομένης σχέσης.

### **1.1.2 Η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση**

Σύμφωνα και με την άποψη του Δούκα (1999) είναι δύσκολο να ορίσουμε την έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση εξαιτίας των διαφορετικών αντιλήψεων πάνω στους σκοπούς, τους στόχους καθώς και στις πολιτικές και κοινωνικές λειτουργίες της. Η ποιότητα επομένως ανήκει σε μια κατηγορία εννοιών που είναι δύσκολο να οριστεί με ακρίβεια, όσο και αν το νοηματικό της περιεχόμενο μοιάζει προφανές. Σύμφωνα πάλι με τον Δούκα (1999) η αντίληψή της είναι σχετική και πολυπαραγοντική.

Η διαφορετικότητα των ορισμών για την ποιότητα στην εκπαίδευση εκφράζει αρκετά ένα πλήθος αντιλήψεων τόσο για το άτομο όσο και την κοινωνία που το περιβάλλει. Η πιο

δημοφιλής εκδοχή της βασίζεται στην ανθρωποπλαστική της αποτελεσματικότητα και συνδέει την ποιοτική απόδοση με την ανάπτυξη των ατόμων πνευματικά και ηθικά. Υπό την έννοια αυτή, μπορεί να οδηγήσει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και του χαρακτήρα τους με κύρια στοιχεία την ακεραιότητα και την ολοκλήρωση. Παρ' όλα αυτά, πρόκειται για μια οπτική που δεν μπορεί να επιβεβαιωθεί πρακτικά, καθώς εμπλέκεται με στοιχεία που είναι δύσκολο να γίνουν αντιληπτά και συνεπώς δεν μπορούν να υποδείξουν ένα πλαίσιο αναφοράς που κρίνεται αναγκαίο για την πράξη στο σχολικό χώρο, αλλά και για να γίνει εφικτό να αποτιμήσουμε το εκπαιδευτικό έργο. (Ματθαίου, 2000).

Μια δεύτερη εννοιολογική προσέγγιση ορίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης με βάση την ποιότητα του τελικού της αποτελέσματος. Αν και η άποψη αυτή θεμελιώνει την ποιότητα σε ένα κριτήριο που είναι εύκολα μετρήσιμο, παρουσιάζει σημαντικές αδυναμίες, καθώς υποβαθμίζει τον πολυσύνθετο ρόλο του σχολείου και εξισώνει την ποιότητα με την κατάκτηση των άμεσα ορατών στόχων του, οι οποίοι έχουν τον χαρακτήρα του ορισμένου χρόνου, σκοπιμοτήτων και αποφάσεων, αναλόγως προς την θεσμοθέτησή τους. Επιπλέον, κατά τον Ματθαίου (2000), οι πληροφορίες που παρέχονται για τους παράγοντες που διαμόρφωσαν ή κατάφεραν να επηρεάσουν το τελικό αποτέλεσμα είναι ελάχιστες. Θα μπορούσαμε, επιπλέον, να πούμε πως πολλές φορές συμβαίνει οι πληροφορίες αυτές να αποσιωπώνται, εάν ο στόχος περιλαμβάνει την *de facto* υπακοή του «πελάτη» και την άγνοιά του για το αποτέλεσμα, όσον αφορά στον ίδιο, τη φιλοσοφία, την κοινωνική του κατάσταση και την αυτοδίκαιη συμμετοχή του στη διαχείριση του αποτελέσματος που θα προκύψει.

Μια τρίτη προσπάθεια εννοιολογικής οριοθέτησης, στηρίζεται σε αυτό που αποκαλείται «ικανοποίηση των αναγκών-προσδοκιών του πελάτη-καταναλωτή» (Deming, 1982· Feigenbaum, 1991). Στην περίπτωση αυτή αναφερόμαστε στην ικανοποίηση των γονέων και της αγοράς εργασίας. Ωστόσο, η άποψη αυτή περί ποιότητας στην εκπαίδευση, αν και φαίνεται να εκφράζει τον δημοκρατικό πλουραλιστικό χαρακτήρα τις σύγχρονης κοινωνίας, υποκρύπτει στοιχεία ατομικισμού, γεγονός που δηλώνει ότι πρόκειται για έναν ορισμό που προέρχεται από τον κόσμο της αγοράς και των επιχειρήσεων, με απόντα τον πελάτη – καταναλωτή τόσο στην οριοθέτηση της ποιότητας, όσο και στα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Αν και οι προαναφερθείσες εννοιολογικές προσεγγίσεις για την ποιότητα της εκπαίδευσης παρουσιάζουν μεταξύ τους διαφορές, και οι τρεις προσπάθειες φαίνεται να υπογραμμίζουν δύο βασικά σημεία. Διαπιστώνουμε αρχικά ότι οι διαφορές αυτές πηγάζουν από διαφορετικές εννοιολογικές παραδοχές για τη γνώση, τον άνθρωπο στο κοινωνικό του πλαίσιο και την εκπαίδευση. Συνεπώς, παρατηρείται κάποια μορφή εξάρτησης της ποιότητας και της

εκπαίδευσης από το πλαίσιο των αξιών που αντιπροσωπεύει κάθε φορά την εκάστοτε κοινωνία καθώς και από την πολιτική διαπραγμάτευση των μελών της, που μπορεί να οδηγήσει στην αναθεώρησή τους. Η δεύτερη διαπίστωση αφορά στην ελλειπτικότητα και των τριών εννοιολογικών οριοθετήσεων, καθώς καμία δεν αποτελεί μια πλήρη προσέγγιση, ενώ συνάμα επικεντρώνεται σε ορισμένες μόνο πτυχές του εκπαιδευτικού έργου (Βαβουράκη, κ.α., 2008· Ματθαίου, 2000). Θα μπορούσαμε βέβαια να προσθέσουμε πως αυτό το έλλειμμα των οριοθετήσεων δε συνιστά κατ' ανάγκη προϊόν άγνοιας, αλλά επιλογών που στοχεύουν κυρίως ή δίνουν βαρύνουσα σημασία μόνο στην ποσότητα, τα στάνταρ της παραγωγής και δευτερευόντως στα αξιακά χαρακτηριστικά της ποιότητας.

Προσθέτοντας στις παραπάνω τρεις εννοιολογικές προσπάθειες περί ποιότητας στην εκπαίδευση, στο σημείο αυτό να υπενθυμίσουμε την άποψη του Δούκα (1999) ότι η αντίληψη της ποιότητας είναι σχετική και πολυπαραγοντική. Κατά τον Vroeijenstijn (1993), περιλαμβάνει την ποιότητα των εισροών στην εκπαίδευση (χρηματοδότηση, αναλυτικό πρόγραμμα, κτλ.), τις διαδικασίες/λειτουργίες των σχολείων και τέλος τις εκροές/αποτελέσματα (π.χ. μαθητικές επιδόσεις). Ο Jansen (1995) υποστηρίζει ότι επίκεντρο της ποιότητας αποτελεί το τί συμβαίνει στο σχολείο και όχι η προσμέτρηση της σχέσης εκροών-αποτελεσμάτων του συστήματος εκπαίδευσης. Τέλος, κατά Hopkins (1994) και Hargreaves (1989) κάποιες μελέτες επισημαίνουν την αντίληψη της ποιότητας ως αναπτυξιακής λειτουργίας, η οποία συνδέεται με την ικανότητα της αλλαγής και του αυτομετασχηματισμού του ελέγχου του σχολείου αντί του ελέγχου και της συμμόρφωσης σε προαποφασισμένα κριτήρια (αναφ. στο Δούκας, 1999).

Το συμπέρασμα στο οποίο οδηγούμαστε από όλες τις παραπάνω απόψεις και μελέτες περί της ποιότητας στην εκπαίδευση είναι ότι δεν υπάρχει μια απόλυτη συμφωνία ως προς το εννοιολογικό της περιεχόμενο, παρόλα αυτά όμως παρατηρείται μια ομοφωνία σε κάποιες βασικές αξίες και διακρίνεται μια κοινή αποδοχή στο επίπεδο του λόγου περί ποιότητας κάθε φορά που επικαλούμαστε την έννοια στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Σχετικά με τις αξίες είναι εκείνες που αντιλαμβανόμαστε ως τα τυπικά χαρακτηριστικά του ποιοτικού και αποτελεσματικού σχολείου και συμβάλλουν στη δόμηση και στον καθορισμό του προσανατολισμού και των στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής και της εκπαιδευτικής πράξης (Δάρρα, 2002). Κάποιες από αυτές τις βασικές αξίες σύμφωνα με την έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008) για την αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι οι ακόλουθες:

- Να μπορεί να παρέχει την ευκαιρία στους μαθητές να αποκτήσουν προσβασιμότητα σε ένα χώρο με γνώσεις και δεξιότητες που θα βοηθούν στην προετοιμασία της ένταξης στην απαιτητική κοινωνία των ημερών μας.
- Να δείχνει ενδιαφέρον και να καλλιεργεί υψηλές αξίες, ενδυναμώνοντας στους μαθητές του ένα αίσθημα που αναδεικνύει την ικανότητά τους να αναγνωρίσουν τις δυνατότητές τους.
- Να χαρακτηρίζεται από δικαιοσύνη, δημοκρατία και ισοτιμία απέναντι στους μαθητές του.
- Να παροτρύνει τους μαθητές να καλλιεργήσουν την αυτονομία τους και συγχρόνως να τους υποδεικνύει τη σημασία της προσφοράς στην κοινωνία.
- Να δίνει στους μαθητές τα απαραίτητα εφόδια, ώστε να μπορέσουν να συμμετέχουν στην πρόοδο του συνόλου πολιτιστικά και οικονομικά (αναφ. στο Βαβουράκη, κ.α., 2008).

Κατά τον Δούκα (1999), μπορούμε να προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε τις διαφορετικές απόψεις για την ποιοτική εκπαίδευση με πρακτικά μοντέλα εφαρμογής που εμπεριέχουν μεθόδους όπως η «διασφάλιση της ποιότητας» (quality assurance), η «λογοδότηση ή απόδοση λόγου» (accountability), οι «δείκτες απόδοσης» (performance indicators), τα «σταθμισμένα κριτήρια» (standards) και η «ποιοτική διαχείριση» (quality management). Χωρίς αμφιβολία, οι έννοιες αυτές δηλώνουν μια μετατόπιση της παραδοσιακής αντίληψης για τη βελτίωση των σχολείων, απομακρύνοντας τις γραφειοκρατικές μορφές ελέγχου των αποτελεσμάτων σε σχέση με τα κεντρικά πρότυπα και εστιάζοντας στις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα εντός του σχολείου καθώς και στις σχέσεις τους με τις μεταβλητές των εισροών-εκροών. Στόχος κατά τους Morgan-Everett (1990) και Oakland, (1989) (οπ. αναφ. στο Δούκα, 1999) είναι η πρόληψη των προβλημάτων που δημιουργούνται στον σχολικό χώρο και όχι η διόρθωσή τους εκ των υστέρων. Ως αποτέλεσμα, ενδυναμώνεται το σχολείο, αναπτύσσονται σχέδια-στόχοι και αποκτά ιδιαίτερη σημασία η εμπέδωση μιας κουλτούρας ποιότητας από την ίδια τη σχολική κοινότητα.

Τέλος, να προσθέσουμε ότι στο δρόμο για την αναβάθμιση της ποιότητας στην εκπαίδευση αναγνωρίζεται η ανάγκη αύξησης των δαπανών για την παιδεία, κάλυψης των διδακτικών αναγκών σε διδακτικό προσωπικό, ενίσχυσης της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και στελεχών και βελτίωσης των αμοιβών των εκπαιδευτικών, καθώς και βελτίωσης των κτιριακών εγκαταστάσεων και της υλικοτεχνικής υποδομής, βελτίωσης των Α.Π.Σ., των σχολικών βιβλίων και των παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Επίσης απαιτείται η ανάπτυξη ενός «ανοικτού» Προγράμματος Σπουδών που θα επιτρέπει την πρωτοβουλία, την αυτονομία και την αυτενέργεια μαθητών και εκπαιδευτικών. Επιπλέον, αναγνωρίζεται η ανάγκη αλλαγής



του ρόλου του εκπαιδευτικού καθώς και της κατάρτισης και της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Βαβουράκη, κ.α., 2008).

Σύμφωνα με τον Ματθαίου (2007) ποιοτική χαρακτηρίζεται πλέον η εκπαίδευση που μπορεί να προετοιμάσει το άτομο να μαθαίνει καθώς και να μπορεί να προσαρμοστεί δια βίου σε μια κοινωνία υψηλής διακινδύνευσης, να είναι σε θέση να διαχειρίζεται την πληροφορία, τον κίνδυνο και τις προσωπικές του σχέσεις και τέλος να μπορεί να καινοτομεί και να παράγει. Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή, η εργαλειακή γνώση και οι δεξιότητες αποτελούν την πεμπτούσια της ποιοτικής εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό και η ποιοτική εκπαίδευση κρίνεται εκ του αποτελέσματος.

Κλείνοντας την ενότητα αυτή, μέσα στα πλαίσια της προσπάθειάς μας να ορίσουμε την έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση, καταλήγουμε πως οι ορισμοί διαφέρουν μεταξύ τους και πως δεν υπάρχει κάποιος που να είναι κοινά αποδεκτός. Το ζήτημα όμως, όπως επισημαίνεται και από τον Μαυρογιώργο (χ.χ), δεν είναι απλώς οι εννοιολογικοί ορισμοί, αλλά οι σχέσεις σχολείου και κοινωνίας και πώς αυτές προδιαγράφουν αυτό που θα μπορούσαμε να ορίσουμε ως ποιότητα.

## 1.2 Η έννοια της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου

Στην πρώτη ενότητα της εργασίας ολοκληρώθηκε μια προσπάθεια ορισμού της έννοιας της ποιότητας στην εκπαίδευση και καταλήξαμε στο συμπέρασμα πως δεν υπάρχει κάποιος κοινά αποδεκτός ορισμός. Καθημερινά γίνεται λόγος για την ποιότητα στο χώρο αυτό, σπάνια όμως συναντάται απόλυτη συμφωνία ως προς το τι ακριβώς την συνιστά. Στην παρούσα ενότητα θα προχωρήσουμε σε μια εννοιολογική απόδοση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Για να μπορέσουμε όμως να πλαισιώσουμε ορθά την έννοια αυτή, κρίνεται ως απαραίτητη προϋπόθεση η αποσαφήνιση της έννοιας του εκπαιδευτικού έργου.

*Στη σημερινή εκπαιδευτική συγκυρία που χαρακτηρίζεται από τη συστηματική επιβολή σειράς μέτρων διοικητικού και κανονιστικού χαρακτήρα με σκοπό τον επανακαθορισμό των πλαισίων κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου, φαίνεται επιτακτική η ανάγκη να οριστεί τόσο το έργο που επιτελούν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο όσο και η κοινωνική του χρήση, δηλαδή η αποτίμηση των γνώσεων που τα παιδιά κατέκτησαν*

*(Παπακωνσταντίνου, 1993:10)*

Στη χώρα μας, ο όρος «εκπαιδευτικό έργο» κάνει την εμφάνισή του στα μέσα της δεκαετίας του 1980, όταν επιχειρήθηκε διαμόρφωση των Προεδρικών Διαταγμάτων που θα εξειδίκευαν διατάξεις του Νόμου 1566/85 και προκειμένου να υπάρξει ένας επαναπροσδιορισμός της έννοιας που θα νομιμοποιούσε την αξιολόγηση ως διαδικασία (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού, Τσάφος, 2007). Η προσπάθεια αυτή κατά τον Παπακωνσταντίνου (1993) αποτελεί μια κίνηση “απόκρυψης” της διαδικασίας της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πίσω από την έννοια “εκπαιδευτικό έργο”, αλλά και μια “μεταμφίεση” του όρου καθώς το εκπαιδευτικό έργο θεωρείται το αποτέλεσμα της λειτουργίας του θεσμού του σχολείου με έμφαση στην εκπαιδευτική δράση. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο παρατηρούμε ότι το κράτος αποκτά έναν νόμιμο χαρακτήρα διαμεσολάβησης αφού αποτελεί τον ρυθμιστή όλων των παραγόντων που αποτελούν αυτό που αποκαλούμε “εκπαιδευτικό έργο”. Η τάση αυτή της εκσυγχρονιστικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού συστήματος και του μετασχηματισμού των σχέσεων εξουσίας στον χώρο της εκπαίδευσης απορρέει κατά τον Ματθαίου (2000) από την προσπάθεια να αναδειχθεί ο παιδαγωγικός ρόλος της αξιολόγησης, ώστε να μπορέσει η διαδικασία της να προσφέρει υπηρεσίες όχι μόνο σε αυτούς που την πραγματοποιούν, αλλά και σε εκείνους που την υφίστανται. Στη συζήτηση για το εκπαιδευτικό έργο διαμορφωτικός υπήρξε ο ρόλος του Υπουργείου Παιδείας, ενώ στη συνέχεια ακολούθησε και η συζήτησή του στον χώρο της ακαδημαϊκής κοινότητας.

Τα επόμενα χρόνια προέκυψε μια σειρά ορισμών για το εκπαιδευτικό έργο. Ανάμεσα στις αναφορές της ελληνικής παιδαγωγικής βιβλιογραφίας πάνω στο εκπαιδευτικό έργο ξεχωρίζουν αυτές που θα αναφέρουμε παρακάτω. Ο Γκότοβος (1986:116) ορίζει το εκπαιδευτικό έργο ως «...το αποτέλεσμα της δράσης του εκπαιδευτικού ή είναι η ίδια η δράση που εκδηλώνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης». Σημειώνει επιπλέον ότι στην καθημερινή γλωσσική χρήση των εκπαιδευτικών η φράση “εκπαιδευτικό έργο” κατέληξε να σημαίνει “διδασκτική δραστηριότητα”, δηλαδή το έργο του εκπαιδευτικού όταν διδάσκει, ή συγκεκριμένη μορφή συμμετοχής του στο μάθημα (Παπακωνσταντίνου, 1993:22).

Ο Κασσωτάκης (1992:52), με έναν άλλο ορισμό, θεωρεί το εκπαιδευτικό έργο ως «το σύνολο των ποικιλόμορφων δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε μια χώρα κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, οι οποίες στοχεύουν στην υλοποίηση των καθιερωμένων σκοπών της εκπαίδευσης [...] και διαλαμβάνει όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος».

Σύμφωνα με μια άλλη οπτική, ο Μπαλάσκας (1992:26) ορίζει το εκπαιδευτικό έργο ως «το σύνολο των ενεργειών που καταβάλλουν η πολιτεία, οι τοπικοί παράγοντες και όλοι οι εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα, ώστε να επιτευχθούν οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαίδευσης, προκειμένου να αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία».

Ο ορισμός όμως που φαίνεται να επικρατεί και χαρακτηρίζεται ως πλούσιος και αναλυτικός είναι εκείνος που δίνει ο Παπακωνσταντίνου (1993:19), κατά τον οποίο ως «εκπαιδευτικό έργο» μπορούμε να θεωρήσουμε τις συνολικές ενέργειες και προσπάθειες που καταβάλλονται για να μπορέσει να πραγματοποιηθεί με επιτυχία η εργασία στον εκπαιδευτικό χώρο. Ο χαρακτήρας που δίνει, εξάλλου, στην έννοια το επίθετο «εκπαιδευτικό» μας δείχνει, επιπλέον, πως αφορά μια ενέργεια που λαμβάνει χώρο σε κάθε διάσταση του θεσμού του σχολείου σύμφωνα με ορισμένα δεοντολογικά πρότυπα, αλλά και περιλαμβάνει ως δράση έναν συγκεκριμένο σκοπό, διαθέτει δηλαδή μια ορισμένη στοχοθεσία, προσανατολίζεται με σαφήνεια σε αυτήν και ενεργεί με προκαθορισμένο τρόπο. Μέσα από αυτές τις λεξικολογικές αναλύσεις προκύπτει ότι το εκπαιδευτικό έργο μπορεί να γίνει κατανοητό ως έργο που τελείται σε τρία επάλληλα επίπεδα:

- σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, ως αποτέλεσμα συνολικά της λειτουργίας του, δηλαδή ως περιγραφή σε επίπεδο μακροανάλυσης της θεσμικής εκπαιδευτικής δραστηριότητας
- σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή ιδρύματος, ως αποτέλεσμα οργανωμένης και σχεδιασμένης δραστηριότητας και τέλος
- σε επίπεδο σχολικής τάξης, ως αποτέλεσμα συντονισμένης δραστηριότητας συγκεκριμένου εκπαιδευτικού, σε επίπεδο δηλαδή μικροανάλυσης ως προϊόν της εκπαιδευτικής και διδακτικής πράξης (Παπακωνσταντίνου, 1993:19-20).

Όσον αφορά τη θεωρητική σύλληψη του εκπαιδευτικού έργου, ο Παπακωνσταντίνου (1993:28-33) υποστηρίζει ότι βασίζεται στα ακόλουθα στοιχεία: α) την «αυθεντικότητά» του ως κοινωνικού γεγονότος με την έννοια ότι πρόκειται για ένα ολοκληρωμένο, αυθύπαρκτο, ανεπανάληπτο και ξεχωριστό γεγονός, β) τη «συνθετότητα», γ) τη «σχετικότητα», καθώς πρόκειται για μια διϋποκειμενική διαδικασία που εκτός από τις τεχνογραφειοκρατικές της παραμέτρους και τις πολιτικοϊδεολογικές της προεκτάσεις αμφισβητείται στο επίπεδο της πρόσληψης από τον παρατηρητή όλων των διαστάσεων της δράσης του παρατηρούμενου. Η σχετικότητα επομένως του εκπαιδευτικού έργου αναφέρεται στα κριτήρια και την ερμηνεία που θεμελιώνουν την αντίληψη και πολύ περισσότερο την αξιολόγησή του. Βασιζόμενοι λοιπόν στον ορισμό του Παπακωνσταντίνου (1993), σύμφωνα και με την θεώρηση των

Ζουγανέλη, κ.α. (2007), το εκπαιδευτικό έργο θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια διαδικασία που προκύπτει από τον συνδυασμό συμπτώσεων με συντονισμένους παράγοντες που, μέσα σε προκαθορισμένα χρονικά πλαίσια μπορούν να εναρμονιστούν ώστε να πραγματοποιηθεί θεσμικά η εκπαιδευτική πράξη.

Η ύπαρξη αρκετών ορισμών για την έννοια του εκπαιδευτικού έργου αναδεικνύει εν τέλει και την πολυπλοκότητα της φύσης του. Αυτή η πολυπλοκότητα οφείλεται στο γεγονός ότι το εκπαιδευτικό έργο δεν αναφέρεται μόνο σε συγκεκριμένες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά περιλαμβάνει μια πληθώρα δεδομένων του χώρου της εκπαίδευσης. Όλα τα παραπάνω συντελούν στη δυσκολία καθορισμού της «ποιότητας» του εκπαιδευτικού έργου. Ουσιαστικά, δεν υπάρχει ένας γενικός και σαφής ορισμός σχετικά με την έννοια της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, ωστόσο επικαλούμενοι και την άποψη της Πετρίδου (2005) πάνω στο θέμα, μπορούμε να προάγουμε την ποιότητά του τηρώντας κάποιες βασικές αρχές. Μέσα σε αυτές τις αρχές περιλαμβάνεται η δέσμευση των εμπλεκόμενων στη διοίκηση της εκπαιδευτικής μονάδας, στη βελτίωση της ποιότητας των δράσεων που λαμβάνουν χώρο σε αυτήν και η αναγνώριση της σημασίας της ως πρωταρχικού παράγοντα αποτελεσματικότητας. Επιπλέον, κρίνεται σημαντική η διαρκής προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας από τον καθένα, έτσι ώστε η προστιθέμενη αξία που δημιουργείται να αποτελεί την ειδοποιό διαφορά για την επιβίωση και την ανάπτυξη της ποιότητας. Στις αρχές συμπεριλαμβάνονται επίσης η έμφαση στην ικανοποίηση του πελάτη και η παρακολούθησή της συστηματικά, καθώς και η συνεχής επιμόρφωση των εργαζομένων και η παρότρυνσή τους ώστε να συμμετέχουν ενεργά στο θέμα της ποιότητας υιοθετώντας την αντίστοιχη νοοτροπία.

Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της προσπάθειάς μας να πλαισιώσουμε την έννοια της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, θα μπορούσαμε να προσθέσουμε στην παραπάνω άποψη ότι η επίτευξή της απαιτεί τη θέσπιση ορισμένων στόχων μέσα στον εκπαιδευτικό χώρο. Οι στόχοι αυτοί, κατά τον Ζαβλανό (2003), περιλαμβάνουν τη δυναμική συμμετοχή των εμπλεκόμενων στη λειτουργία της σχολικής μονάδας, το διαμοιρασμό ευθυνών σε όλους – συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών, την ικανοποίηση των μαθητικών αναγκών, την ενδυνάμωση των μαθητών, καθώς και την προώθηση της ομαδικής εργασίας. Τέλος, στους στόχους συμπεριλαμβάνονται η προσπάθεια για αντιμετώπιση των αδυναμιών του σχολείου και η εφαρμογή μεθοδολογίας που θα οδηγεί σε αποτελεσματική μάθηση.

Συνεπώς, η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί έναν στόχο που μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τις διαδικασίες και λειτουργίες που πραγματοποιούνται σε κάθε σχολική

μονάδα αξιοποιώντας όλα τα μέσα και τους πόρους που το εκάστοτε σχολείο μπορεί να διαθέσει. Επηρεάζεται επομένως από ένα σύνολο παραμέτρων, οι οποίες αλληλοσχετίζονται και αλληλεπιδρούν. Μέσω των μηχανισμών που θα εξασφαλίσουν τον έλεγχο και τη διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου θα μπορέσουμε να βαδίσουμε σε ένα δρόμο αναβάθμισης και βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

### **1.3 Θέσεις και τάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ποιότητα στην εκπαίδευση**

Ο λόγος για την ποιότητα στην εκπαίδευση ξεκινάει αρκετές δεκαετίες νωρίτερα, συγκεκριμένα στη δεκαετία του '70, από τους διεθνείς οργανισμούς (Ο.Ο.Σ.Α., Διεθνής Τράπεζα, U.N.E.S.C.O.), αλλά και μεμονωμένα κράτη, όπως είναι οι Η.Π.Α., η Μ. Βρετανία και η Γαλλία. Η παιδεία παρουσιάζεται συμβολικά ως το εθνικό εγχείρημα του μέλλοντος και οι νέοι στόχοι της, όπως είναι η κατάρτιση, η παραγωγή δεξιοτήτων, η ποιότητα, η αποδοτικότητα και η ανταγωνιστικότητα, δανείζονται την ορολογία από το χώρο της οικονομίας. Όπως επισημαίνει και ο Neave (1998), η εκπαίδευση καθίσταται λιγότερο τομέας της κοινωνικής πολιτικής και περισσότερο τομέας της οικονομικής πολιτικής. Τις τάσεις αυτές ακολουθεί η Ευρωπαϊκή Ένωση και εισέρχεται στις συζητήσεις περί ποιότητας στην εκπαίδευση στην αρχή της δεκαετίας του '90. Σύμφωνα με τους Ρουσάκη και Πασιά (2006) αυτή η εξέλιξη συμπίπτει με μια αναθεώρηση των αντιλήψεων για τον ρόλο που διαδραματίζει το κράτος στον ευρωπαϊκό χώρο. Η αλλαγή αυτή χαρακτηρίζεται από την υποχώρηση του παρεμβατικού κράτους πρόνοιας και την ενίσχυση των νέο-φιλελεύθερων αντιλήψεων σχετικά με τη μείωση του μεγέθους και τον ενισχυμένο στρατηγικό ρόλο του κράτους σε ένα περιβάλλον ελεύθερης αγοράς. Με το φόντο αυτό, τα κοινοτικά θεσμικά όργανα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Συμβούλιο της Ευρώπης και Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Συμβούλιο Υπουργών Παιδείας) διεκδικούν έναν μεγαλύτερο παρεμβατικό ρόλο στα εκπαιδευτικά πράγματα. Απαντώντας στις προκλήσεις αυτές, η εκπαίδευση και ιδιαίτερα η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων παρουσιάζονται ως αποφασιστικός μοχλός ανάπτυξης. Ακολούθως, κρίνεται αναγκαίο να μεγιστοποιηθεί η αποδοτικότητα των επενδύσεων στην εκπαίδευση (Βαβουράκη, κ.α., 2008).

Καθώς η ποιότητα της εκπαίδευσης θεωρείται, όπως υποστηρίζουν και οι Ρουσάκης και Πασιάς (2006), βασικός υπό-τομέας της συνολικής ευρωπαϊκής πολιτικής, αποτελεί βασική

προτεραιότητα της Ε.Ε. με στόχο την αναβάθμιση της παρεχόμενης παιδείας. Η έμφαση άλλωστε που δίνει η Ε.Ε. στο χώρο της εκπαίδευσης γίνεται ήδη αντιληπτή από το 1992 με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ και την επόμενη χρονιά, 1993, με τη δημοσιοποίηση της Πράσινης Βίβλου και της Λευκής Βίβλου, στοχεύοντας στην προσαρμογή των εκπαιδευτικών συστημάτων, ώστε να προωθηθεί η ανάπτυξη και η ανταγωνιστικότητα. Μια επιπλέον κίνηση που διακρίνει την προτεραιότητα που δίνει η Ε.Ε. στην ποιότητα της εκπαίδευσης γίνεται αντιληπτή στο άρθρο 149 της Συνθήκης της Ε.Ε. (2000<sup>1</sup>) βάσει του οποίου το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο Υπουργών απευθύνουν στα κράτη-μέλη «Σύσταση για Ευρωπαϊκή Συνεργασία για την Αξιολόγηση της Ποιότητας στη Σχολική Εκπαίδευση» ως μέσο που θα βοηθήσει στην προώθηση της βελτίωσης και της αναβάθμισης των σχολικών μονάδων.

Με την έκτακτη Σύνοδο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισαβόνας, που πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο του 2000, η Ε.Ε. θέτει ως στόχο «να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (European Council, 2000). Κατά τη σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου περί ευρωπαϊκής συνεργασίας, με στόχο να αξιολογηθεί η ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης (2001), η εκπαίδευση υψηλού επιπέδου κρίνεται μεγάλης σημασίας από την πλευρά των πολιτικών στο χώρο της αγοράς εργασίας, για την ελεύθερη μετακίνηση των εργαζομένων και προκειμένου να αναγνωρίζονται τα πτυχία τους καθώς και οι διδακτικές τους ικανότητες. Επιπλέον, υπάρχει σύνδεση της ποιότητας της εκπαίδευσης με την έννοια της απόδοσης και άρα με την αξιολόγηση και το πώς ελέγχονται τα αποτελέσματα. Ως αποτέλεσμα, η ποιότητα της εκπαίδευσης και η διαδικασία της αξιολόγησής της αποκτούν έναν ρόλο που υπερβαίνει τα σχολικά συστήματα και τα εθνικά σύνορα (Βαβουράκη, κ.α., 2007, Βαβουράκη, κ.α., 2008). Έχοντας ως στόχο να διασφαλιστεί η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη σύγκλιση των κρατών-μελών με τους σκοπούς και τους στόχους του Συμβουλίου της Λισαβόνας υιοθετήθηκε η «Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού», η οποία προβλέπει τα παρακάτω:

---

<sup>1</sup>Στο άρθρο 149 της Συνθήκης της Ε.Ε αναφέρονται τα εξής: «η κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ κρατών-μελών και αν αυτό απαιτείται, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών-μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία» (European Commission, 2000).

- Καθορισμό κατευθυντήριων γραμμών και συγκεκριμένων χρονοδιαγραμμάτων για τη βραχυπρόθεσμη, μεσοπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη επίτευξη των στόχων που τίθενται.
- Προσαρμογή των κατευθυντήριων γραμμών στις εθνικές και περιφερειακές πολιτικές, προσδιορίζοντας ειδικούς στόχους και θεσπίζοντας μέτρα που να λαμβάνουν υπόψη εθνικές και περιφερειακές ιδιαιτερότητες.
- Καθορισμό διαρκώς βελτιούμενων ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών καθώς και σημείων αναφοράς προσαρμοσμένων στις ανάγκες των κρατών-μελών.
- Περιοδική παρακολούθηση, αξιολόγηση και επανεξέταση από ομότιμους, με τη μορφή αλληλοδιδασκτικών διαδικασιών (peer reviews).

Σε συνέχεια της Συνόδου της Λισαβόνας, στοχεύοντας στον αποτελεσματικότερο διάλογο μεταξύ των κρατών-μελών για την ποιότητα της εκπαίδευσης υποβάλλεται έκθεση από την Ευρωπαϊκή Ένωση στην οποία παρουσιάζονται δεκαέξι δείκτες ποιότητας της εκπαίδευσης (European Commission, 2000). Οι δείκτες αυτοί αντιστοιχούν σε τέσσερις άξονες της εκπαίδευσης: α) επιδόσεις, β) επιτυχία και μετάβαση, γ) παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης και δ) πόροι και δομές. Στον παρακάτω πίνακα αποτυπώνονται αναλυτικά οι Δεκαέξι Δείκτες.

### **Πίνακας 1: Οι Δεκαέξι Δείκτες Ποιότητας**

Πηγή: Ευρωπαϊκή Έκθεση για την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης. Δεκαέξι Δείκτες Ποιότητας (European Commission, 2000)

<b>Κατηγορία</b>	<b>Δείκτες</b>
Επιδόσεις	1. Μαθηματικά 2. Αναγνωστικές ικανότητες 3. Θετικές Επιστήμες 4. Τεχνολογίες των Πληροφοριών και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) 5. Ξένες Γλώσσες 6. Ικανότητα του μανθάνειν 7. Αγωγή του πολίτη
Επιτυχία και μετάβαση	8. Εγκατάλειψη του σχολείου 9. Ολοκλήρωση του δεύτερου κύκλου της Β/θμιας Εκπαίδευσης 10. Συμμετοχή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση
Παρακολούθηση της σχολικής	11. Αξιολόγηση και οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης 12. Συμμετοχή των γονέων

εκπαίδευσης	
Πόροι και δομές	13. Εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτών 14. Συμμετοχή στην Προσχολική Εκπαίδευση 15. Αριθμός μαθητών ανά ηλεκτρονικό υπολογιστή 16. Εκπαιδευτική δαπάνη ανά μαθητή

Το 2001, στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Στοκχόλμης, πραγματοποιείται η έγκριση της έκθεσης του Συμβουλίου Παιδείας της Ε.Ε. πάνω στους συγκεκριμένους στόχους που θέτουν τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης για το μέλλον. Στην έκθεση αναφέρονται αναλυτικά και οι στόχοι του Προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», το οποίο περιλαμβάνει 3 στρατηγικούς στόχους που αναλύονται σε 13 επιμέρους συναφείς στόχους (COM 2002, 629, όπ. αναφ. στο Βαβουράκη, κ.α., 2008):

1. Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ε.Ε.:

- Βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών.
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης.
- Εξασφάλιση της πρόσβασης στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών για όλους.
- Αύξηση της προσέλευσης στις επιστημονικές και τεχνολογικές σπουδές.
- Βέλτιστη χρήση των πόρων.

2. Διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση δια βίου:

- Ανοικτό περιβάλλον μάθησης.
- Ελκυστικότερη μάθηση.
- Υποστήριξη της ενεργοποίησης του πολίτη, της ισότητας των ευκαιριών και της κοινωνικής συνοχής.

3. Συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ανοικτά στην ευρύτερη κοινωνία και στον κόσμο:

- Ενίσχυση των δεσμών με τον κόσμο της εργασίας και της έρευνας.
- Ανάπτυξη του επιχειρηματικού πνεύματος.
- Βελτίωση της διδασκαλίας ξένων γλωσσών.
- Αύξηση της κινητικότητας και των ανταλλαγών.



- Ενίσχυση της ευρωπαϊκής συνεργασίας.

Την επόμενη χρονιά, 2002, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο καταθέτει το Λεπτομερές Πρόγραμμα για την εφαρμογή των στρατηγικών στόχων και των επιμέρους δεικτών, όπως συμφωνήθηκε με τους αρμόδιους Υπουργούς Παιδείας και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Το Πρόγραμμα περιλαμβάνει τα επίπεδα αναφοράς και τους δείκτες μέτρησης των μέσων ευρωπαϊκών επιδόσεων με στόχο μέχρι το 2010 (European Union, 2003):

- Να επιτευχθεί μέσο ευρωπαϊκό ποσοστό ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο, κατώτερο του 10%.
- Να αυξηθεί τουλάχιστον κατά 15% ο συνολικός αριθμός των αποφοίτων των Μαθηματικών σχολών, των Θετικών Επιστημών και Τεχνολογίας στην Ε.Ε. και παράλληλα να μειωθεί η ανισορροπία μεταξύ των φύλων.
- Το μέσο επίπεδο συμμετοχής στη δια βίου μάθηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση πρέπει να φτάνει τουλάχιστον το 12,5% του πληθυσμού των ενηλίκων σε ηλικία εργασίας 25-64 ετών.
- Ο μέσος όρος των ατόμων ηλικίας 25-64 ετών που έχουν ολοκληρώσει τουλάχιστον την ανώτερη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, να φτάσει ή και να υπερβεί το ποσοστό του 80%.
- Το ποσοστό ατόμων ηλικίας 15 ετών με χαμηλές επιδόσεις στην αναγνωστική ικανότητα, στα Μαθηματικά και στις Θετικές Επιστήμες θα πρέπει να μειωθεί τουλάχιστον κατά 20% σε σύγκριση με το έτος 2000.

Η ανάγκη ύπαρξης πολιτικών και συστημάτων που έχουν ως σκοπό να διασφαλίσουν και να βελτιώσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης είναι αναγνωρισμένη σε όλο τον ευρωπαϊκό χώρο. Σε συνέχεια των προαναφερόμενων ενεργειών, το 2014, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή καλείται από το συμβούλιο να αναλάβει την ενίσχυση της αμοιβαίας μάθησης και τη στήριξη των κρατών-μελών ώστε να αναπτύξουν μηχανισμούς που θα διασφαλίζουν την ποιότητα. Οι Υπουργοί Παιδείας των κρατών-μελών της Ε.Ε. αναγνωρίζοντας τον σημαντικό ρόλο των μηχανισμών αυτών, βοηθούν τα ιδρύματα εκπαίδευσης και κατάρτισης καθώς και τους φορείς χάραξης πολιτικής να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της εποχής. Ωστόσο, σύμφωνα με την άποψη του Επιτρόπου Παιδείας, Νεολαίας, Πολιτισμού και Αθλητισμού, Tibor Navracsics (όπως αναφέρεται μέσα στην Έκθεση του Δικτύου Ευρυδίκη, Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευρυδίκη, 2015), τα συστήματα διασφάλισης ποιότητας θα πρέπει να είναι βασισμένα σε αρχές που δεν περιορίζονται απλώς σε μια προσέγγιση «καταλόγου», αλλά να χαρακτηρίζονται από μια συνεχή προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας και

της μάθησης. Με αυτήν την προσπάθεια τα κράτη-μέλη θα βρεθούν σε θέση να διαμορφώσουν μια νοοτροπία που θα διασφαλίζει τη διαφάνεια των αποτελεσμάτων της ποιοτικής αξιολόγησης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο παρουσιάζεται και η δεύτερη δημοσίευση του Δικτύου Ευρυδίκη: Η Διασφάλιση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση – Πολιτικές και Προσεγγίσεις για την Αξιολόγηση των Σχολείων στην Ευρώπη. Έχοντας ως βάση τα δεδομένα που συλλέγονται μέσω του Δικτύου Ευρυδίκη, παρέχεται μια ευρωπαϊκή συγκριτική ανάλυση, αλλά και λεπτομερή εθνικά προφίλ, που διαθέτουν πλούσιες πληροφορίες, προβάλλοντας την ποικιλομορφία του τομέα. Διαφαίνεται μέσω αυτού ότι, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η διαδικασία της αξιολόγησης των σχολείων συνεχώς εξελίσσεται, και κινείται σταθερά σε πιο περιεκτικές προσεγγίσεις που βασίζονται στον διάλογο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευρυδίκη, 2015).

Όπως συμπεραίνουμε από τα προαναφερθέντα, η διασφάλιση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρώπη αποτελεί προτεραιότητα για την Ευρωπαϊκή Ένωση. Επιπρόσθετα, μέσα από την ανασκόπηση των κειμένων της Ε.Ε. διακρίνεται με σαφήνεια ότι η ποιότητα της παρεχόμενης στην Ένωση εκπαίδευσης έχει αναλάβει και μια άλλη αποστολή: Να καταστεί «ο κατεξοχήν συνδετικός κρίκος ανάμεσα στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές και τις αντίστοιχες πολιτικές των θεσμικών οργάνων της Ένωσης» (Ρουσσάκης & Πασιάς, 2006). Μέσα σε ένα παγκοσμιοποιημένο και διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον είναι επιτακτική η ανάγκη αναθεώρησης των στόχων της εκπαίδευσης. Χωρίς αμφιβολία λοιπόν, η Ε.Ε. συμβάλλει αποφασιστικά στην προετοιμασία του χώρου ώστε να υποδεχτεί την ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου. Ακολούθως τα κράτη-μέλη της, όπως και η Ελλάδα, έχουν θέσει ως πολιτική τους προτεραιότητα και στρατηγικό στόχο την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

## 1.4 Οι Δείκτες Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου

*"If you cannot measure it, you cannot improve it"*

*Lord Kelvin*

Όπως αναλύεται και στις προηγούμενες ενότητες της εργασίας, οι έννοιες της ποιότητας στην εκπαίδευση γενικότερα και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου ειδικότερα, είναι πολυδιάστατες και δυσκολεύουν το έργο της επιστημονικής κοινότητας, ώστε να αποδώσει

ξεκάθαρους ορισμούς. Ωστόσο, σημαντικό παράγοντα στην προσπάθεια αυτή αποτελεί η εφαρμογή δεικτών μέτρησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Σε παγκόσμιο επίπεδο χρησιμοποιούνται διάφορες μεθοδολογίες (π.χ. MUSA, SERVQUAL), το κοινό τους όμως χαρακτηριστικό είναι η ενσωμάτωση ενός αξιόπιστου και βασικού ερευνητικού εργαλείου, που μπορεί και αξιολογεί την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, των δεικτών ποιότητας. Οι δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου χρησιμοποιούνται για να μπορούν να περιγράψουν και να εντοπίζουν τα σημαντικότερα προβλήματα, κάποιες αδυναμίες στη δομή και στον τρόπο που οργανώνεται και λειτουργεί καθημερινά η σχολική μονάδα (Παπαστεφάνου, 2016). Κατά τον Σολομών (1999) οι δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου έχουν ως στόχο να προσφέρουν ένα πλαίσιο υποστήριξης στα σχολεία που επιθυμούν να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν ένα πρόγραμμα εσωτερικής αξιολόγησης του σχολείου και των εκπαιδευτικών πρακτικών και προτείνονται ως ένα πλαίσιο για τη συστηματική προσέγγιση από τα μέλη της σχολικής μονάδας των διαφόρων θεμάτων της σχολικής πραγματικότητας. Αποτελούν με αυτόν τον τρόπο ένα είδος ενδεικτικού "Αναλυτικού Προγράμματος" της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τον Ζωγόπουλο (2010) οι δείκτες ποιότητας αποτελούν στοιχεία που συντελούν στη χαρτογράφηση της ποιότητας και καλύπτουν την οργάνωση, τις δομές, τον σχεδιασμό και την πολιτική ενός εκπαιδευτικού συστήματος και παριστάνουν συνήθως μετρήσιμες μεταβλητές. Οι δείκτες μπορεί να είναι είτε ποσοτικοί, είτε ποιοτικοί (Δημητρόπουλος, 2002). Για να μπορέσουν όμως, κατά τον Ζωγόπουλο (2010), οι δείκτες ποιότητας που χρησιμοποιούμε να είναι αποδοτικοί, θα πρέπει να θέτουμε κάθε φορά ανάλογους στόχους με το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο στο οποίο εξελίσσεται η αξιολόγηση (αναφ. στο Παπαστεφάνου, 2016). Για να εκμεταλλευτούμε επομένως τους δείκτες, οφείλουμε να προσαρμόζουμε αντίστοιχα σε κάθε περίπτωση τους σκοπούς και τις ενέργειες του εκπαιδευτικού έργου.

Συμπερασματικά, οι δείκτες ποιότητας, είτε πρόκειται για ποιοτικούς είτε για ποσοτικούς, αποτελούν εργαλεία αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου και μια προσπάθεια αξιολόγησής του με στόχο πάντα τη βελτίωση της ποιότητας. Με δεδομένο ότι ο σχολικός χρόνος είναι πάντα περιορισμένος και δεν επαρκεί για τη διερεύνηση και αξιολόγηση όλων των πτυχών του εκπαιδευτικού έργου, κάθε φορά διερευνώνται συγκεκριμένοι δείκτες. Άλλωστε, όπως επισημαίνει και ο MacBeath (2001) δεν υπάρχει λόγος να αξιολογούνται οι τομείς του εκπαιδευτικού έργου στους οποίους δεν έχει παρατηρηθεί κάποια σημαντική απόκλιση και να παραμελούνται άλλοι που χρήζουν ενδιαφέροντος. Ακολουθεί στη συνέχεια αναφορά στους

δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, όπως έχουν διατυπωθεί από το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

#### **Α) Δείκτες Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου από το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Σολομών, 1999)**

Το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Σολομών, 1999) περνώντας στην υλοποίηση του πειραματικού προγράμματος «Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα» (Έργο ΣΕΠΠΕ<sup>2</sup>) προχώρησε στη δημιουργία οδηγού αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου. Στο πλαίσιο αυτό περιλαμβάνονται 20 Δείκτες Ποιότητάς του, ο καθένας από τους οποίους αναφέρεται σε ένα θέμα της σχολικής πραγματικότητας, κατανεμημένους σε 7 Θεματικές Περιοχές. Οι τελευταίες προσφέρουν ένα πλαίσιο θεματικής κατηγοριοποίησης των Δεικτών Ποιότητας και ομαδοποιούνται κατά τους Barr και Dreeben (1983) και Willms (1992), με βάση τη διάκριση: Δεδομένα του Σχολείου – Διαδικασίες – Αποτελέσματα. Πρόκειται για μια διάκριση αναλυτικού χαρακτήρα και δεν προκαταλαμβάνει μια αιτιακή σχέση μεταξύ των τριών γενικών κατηγοριών. Στον παρακάτω πίνακα παραθέτονται οι προτεινόμενες Θεματικές Περιοχές και οι αντίστοιχοι Δείκτες Ποιότητας.

#### **Πίνακας 2: Θεματικές Περιοχές και Δείκτες Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου**

Πηγή: Σολομών, 1999

	<b>ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ</b>	<b>ΔΕΙΚΤΕΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ</b>
<b>ΔΕΔΟΜΕΝΑ</b>	1. ΔΙΑΘΕΣΙΜΑ ΜΕΣΑ - ΠΟΡΟΙ	1.1 Κτίριο, Χώροι και Εξοπλισμός 1.2 Οικονομικοί Πόροι
	2. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ - ΒΙΒΛΙΑ	2.1 Πρόγραμμα Σπουδών 2.2. Σχολικά Βιβλία - Οδηγίες
	3. ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΜΟΝΑΔΑΣ	3.1 Διδακτικό Προσωπικό 3.2 Διοικητικό- Ειδικό Επιστημονικό- Βοηθητικό Προσωπικό
<b>ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ</b>		4.1 Συντονισμός Σχολικής Ζωής

<sup>2</sup> Αναφερόμαστε σε ένα πρόγραμμα του ΣΕΠΠΕ (Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης) που πραγματοποιήθηκε κατά το διάστημα 1997-1999 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με κονδύλια του Β' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης.

	4. ΔΙΟΙΚΗΣΗ	4.2 Διαμόρφωση, Εφαρμογή Σχολικού Προγράμματος 4.3 Αξιοποίηση Μέσων- Πόρων
	5. ΚΛΙΜΑ – ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΕΣ	5.1 Σχέσεις Εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με το υπόλοιπο προσωπικό 5.2 Σχέσεις Εκπαιδευτικών-Μαθητών και Μαθητών μεταξύ τους 5.3 Σχέσεις Σχολείου- Γονέων/Κηδεμόνων 5.4 Σχέσεις Σχολείου με Εκπαιδευτικούς Θεσμούς, Τοπική και ευρύτερη Κοινωνία
	6.ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ-ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	6.1 Ποιότητα της Διδασκαλίας 6.2 Ποιότητα της Μάθησης 6.3 Λειτουργία της Αξιολόγησης
<b>ΑΠΟΤΕ-ΛΕΣΜΑΤΑ</b>	7. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΕΠΙΤΕΥΓΜΑΤΑ	7.1 Φοίτηση- Ροή- Διαρροή των Μαθητών 7.2 Επίδοση- Πρόοδος των Μαθητών 7.3 Ατομική και Κοινωνική Ανάπτυξη των Μαθητών 7.4 Κατευθύνσεις των Μαθητών

Κατά τον Κουτούζη (2008:11) θεωρείται ενδιαφέρον ότι στην πρόταση αυτή το ελληνικό σχολείο κατέχει μια θέση σχετικής αυτονομίας, τόσο από πλευράς θεσμών όσο και πρακτικά, ως προς τη δυνατότητα να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και να προσδιορίζει στοιχεία της ποιότητας του σχολείου καθώς και του εκπαιδευτικού έργου, παρόλο που χαρακτηρίζεται από ένα συνολικά συγκεντρωτικό πλαίσιο. Επιπλέον, είναι εμφανές ότι στην πρόταση δεν πραγματοποιείται μόνο αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των διαδικασιών (Θεματική Περιοχή 7), αλλά και των αρχικών δεδομένων της κάθε σχολικής μονάδας (Θεματικές Περιοχές 1-3), όπως και των ίδιων των διαδικασιών (Θεματικές Περιοχές 4-6). Επίσης, οι Θεματικές Περιοχές που προτείνονται δεν εξετάζονται μεμονωμένα, αλλά σε συνάρτηση με το πλαίσιο των κοινωνικοπολιτισμικών χαρακτηριστικών που διαθέτουν οι μαθητές καθώς και το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του σχολείου. Τέλος, για να μπορέσουν να διερευνηθούν οι δείκτες, είναι εμφανής και η πρόταση ενδεικτικών κριτηρίων. Αποτελεί με τον τρόπο αυτό μια πρόταση που δεν περιορίζεται στη διαπίστωση αποτελεσμάτων, αλλά είναι βασισμένη στα ιδιαίτερα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά της κάθε σχολικής μονάδας.

Λίγο αργότερα από την παραπάνω προσπάθεια το Τμήμα Ποιότητας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου προχώρησε στην εκπόνηση «Οδηγού αποτίμησης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα» με στόχο την αποτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Ματθαίου, 2000). Πρόκειται στην ουσία για μια μετεξέλιξη των προηγούμενων δεικτών που εισηγήθηκε ο Σολομών και αναλύσαμε προηγουμένως. Για κάθε δείκτη περιγράφεται συνοπτικά το πεδίο αναφοράς του, παρουσιάζονται τα βασικά σημεία στα οποία μπορεί να εστιάσει η προσοχή της σχολικής μονάδας κατά τη διερεύνησή του και δίνονται ενδεικτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις τις οποίες η σχολική μονάδα μπορεί να αξιοποιήσει κατά την αποτίμησή του.

Ειδικότερα, στον συγκεκριμένο οδηγό οι δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου κατατάσσονται σε τέσσερις Θεματικές Περιοχές: 1. Διαχείριση και Αξιοποίηση Πόρων, 2. Σχέσεις-Κλίμα, 3. Εκπαιδευτικές Διαδικασίες, 4. Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται αναλυτικά οι Δείκτες Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου της κάθε Θεματικής Περιοχής.

**Πίνακας 3:** Δείκτες Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου σύμφωνα με το Τμήμα Ποιότητας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Ματθαίου, 2000)

Θεματικές Περιοχές	Δείκτες Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου
1. Διαχείριση και Αξιοποίηση Πόρων	1.1 Υλικοτεχνική Υποδομή 1.2 Ανθρώπινο Δυναμικό 1.3 Οργανωτικό Πλαίσιο 1.4 Προδιαγραφές και Μέσα Διδασκαλίας
2. Σχέσεις – Κλίμα	2.1 Φυσιογνωμία Σχολικής Μονάδας 2.2 Σχέσεις μεταξύ Εκπαιδευτικών 2.3 Σχέσεις Εκπαιδευτικών- Μαθητών 2.4 Σχέσεις Μαθητών μεταξύ τους 2.5 Σχέσεις Σχολείου - Γονέων 2.6 Σχέσεις Σχολείου με το Θεσμικό του Περιβάλλον
3. Εκπαιδευτικές Διαδικασίες	3.1 Διδακτική Διαδικασία 3.2 Μαθησιακή Διαδικασία 3.3 Αξιολόγηση
	4.1 Φοίτηση

4. Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα	4.2 Επίδοση / Πρόοδος 4.3 Συναισθηματική Ανάπτυξη 4.4 Επαγγελματική / Ακαδημαϊκή Ανέλιξη / Προοπτική
---------------------------------	--

Οι Δείκτες της Πρώτης Θεματικής Περιοχής αναφέρονται στη διαχείριση των οικονομικών πόρων σχετικά με το σχολικό κτίριο, στους εκπαιδευτικούς ως «πόρους» της μονάδας, στο οργανωτικό πλαίσιο των τμημάτων του σχολείου και της διοίκησής του και στα μέσα διδασκαλίας, όπως είναι τα διδακτικά βιβλία και το Πρόγραμμα Σπουδών. Στη δεύτερη Θεματική Ενότητα εξετάζονται οι σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, αλλά και η επαφή τους με τους υπόλοιπους φορείς της εκπαίδευσης καθώς και η σχέση τους με τους γονείς των μαθητών. Η Τρίτη Θεματική Ενότητα θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελεί τον πυρήνα των τεσσάρων περιοχών, καθώς οι Εκπαιδευτικές Διαδικασίες σχετίζονται άμεσα με τα Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου που αποτελούν και την τελευταία Θεματική Περιοχή του Οδηγού. Στο σημείο αυτό να εκφράσουμε πως αποδεικνύεται η άποψη ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα κρίνουν την "καλή" διδασκαλία και όπως αναφέρει και ο Lezotte (1989), αποτελεί κοινό τόπο ότι ένα σχολείο θεωρείται αποτελεσματικό, όταν είναι σε θέση να δείξει πως σε αυτό συνυπάρχουν τόσο η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης όσο και οι ίσες ευκαιρίες για όλους.

## **B) Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων**

Το Υ.ΠΑΙ.Θ. με την υπουργική απόφαση 30972/Γ1/05.03.2013 προχώρησε κατά το σχολικό έτος 2013-2014 σε μια προσπάθεια αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου και της ποιότητάς του. Η απόφαση με τίτλο «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» ορίζει το πλαίσιο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, σύμφωνα με το οποίο λαμβάνονται υπόψη τόσο τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του. Συνεπώς, το εκπαιδευτικό έργο μπορεί να αποτιμηθεί με δείκτες ποιότητας που διαθέτουν τα δικά τους χαρακτηριστικά, αναπτύσσουν διαφορετικό νόημα κατά τη διάρκεια της πραγματοποίησης του εκπαιδευτικού έργου, η σπουδαιότητά τους επηρεάζεται από τις διαφορές μεταξύ των σχολικών μονάδων και συμβάλλουν με τρόπο που διαφέρει στην υλοποίηση της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Το παραπάνω πλαίσιο του Υ.ΠΑΙ.Θ. ολοκληρώθηκε μετά από σχετική εισήγηση του ΙΕΠ και η διαδικασία του περιλαμβάνει: α) την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, β) τον προγραμματισμό δράσεων βελτίωσης, γ) την υλοποίηση, παρακολούθηση και αξιολόγηση

των δράσεων, δ) την αξιολόγηση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων των δράσεων. Υπεύθυνες για την εποπτεία, το συντονισμό και την αξιολόγηση της προσπάθειας αυτής ορίζεται ότι θα είναι σε κεντρικό επίπεδο οι Διευθύνσεις Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και σε περιφερειακό επίπεδο οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι τομείς και οι Δείκτες αξιολόγησης της ποιότητας του πλαισίου.

**Πίνακας 4:** Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης από το Υπουργείο Παιδείας (Υπ. Απόφ. 30972/Γ1/05.03.2013).

Τομείς	Δείκτες
<b>A. ΔΕΔΟΜΕΝΑ</b>	
1. Μέσα και Πόροι	1.1 Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή, οικονομικοί πόροι 1.2 Στελέχωση Σχολείου
<b>B. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ</b>	
2. Ηγεσία, Διοίκηση και Οργάνωση του Σχολείου	2.1 Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής 2.2 Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων 2.3 Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού
3. Διδασκαλία και Μάθηση	3.1 Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών 3.2 Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών
4. Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο	4.1 Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ των μαθητών 4.2 Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς-κοινωνικούς φορείς
5. Προγράμματα, Δράσεις Βελτίωσης, Παρεμβάσεις	5.1 Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις 5.2 Ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου
<b>Γ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b>	
6. Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα	6.1 Φοίτηση και διαρροή των μαθητών 6.2 Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών 6.3 Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών
7. Αποτελέσματα	7.1 Επίτευξη των στόχων του σχολείου



Όλοι οι παραπάνω δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου δημιουργήθηκαν για να μπορέσουν να εκφράσουν με έναν συνοπτικό τρόπο, κατά κύριο λόγο ποσοτικό, τα δεδομένα που σχετίζονται με την ενημέρωση της κατάστασης σε μια σχολική μονάδα. Τόσο το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο όσο και το Υπουργείο Παιδείας προχώρησαν με τη δημιουργία των εργαλείων αυτών σε μια προσπάθεια αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου με στόχο να αξιολογήσουν την ποιότητά του. Οι δείκτες στους οποίους δίνει έμφαση ο κάθε φορέας αναδεικνύει τους στόχους και το πεδίο ενδιαφέροντος των μετόχων αλλά και τον τρόπο με τον οποίο επιδιώκει η κάθε πλευρά να φτάσει στον επιθυμητό σκοπό της, στη συγκεκριμένη περίπτωση σε αυτό που ορίζεται ως ποιότητα από την καθεμιά. Ωστόσο, όπως υποστηρίζουν και οι Cheong Cheng & Ming Tam (1997), οι δείκτες ποιότητας δεν μπορούν πάντα να καλύψουν όλο το εύρος του εκπαιδευτικού έργου, αλλά παρουσιάζουν με emphaticό τρόπο αυτά που ενδιαφέρουν περισσότερο τους μετόχους. Θα μπορούσαμε λοιπόν να πούμε πως όλα τα είδη δεικτών που παρουσιάσαμε παραπάνω αποτελούν εργαλεία ικανά να δημιουργήσουν μια μόνο άποψη για το εκπαιδευτικό έργο και όχι μια ολοκληρωμένη και πλήρη εικόνα για αυτό. Με άλλα λόγια, δίνουν μια γενικότερη εντύπωση για τη σχολική πραγματικότητα και τις πτυχές της και οφείλουν πάντα να γίνονται αντιληπτά σε ένα συνολικό πλαίσιο και ποτέ μεμονωμένα. Άλλωστε, κατά τον Stronach (1993), η ποιότητα δεν μπορεί να βελτιωθεί απλά με την ύπαρξη δεικτών, αλλά οι δείκτες είναι εκείνοι που οφείλουν να καθοδηγούν σε ορισμένες δράσεις.

Καταλήγοντας, κρίνεται αναγκαία η αναφορά σε δείκτες που αναφέρονται συνολικά στη δομή και διεξαγωγή του εκπαιδευτικού έργου, από το σχεδιασμό του, την εφαρμογή και τα αποτελέσματά του μέχρι τα σχετικά με τον τεχνικό και κτιριακό εξοπλισμό ζητήματα, την οργάνωση της σχολικής καθημερινότητας, αλλά κυρίως την αλληλεπίδραση των σχολείων και των εκπαιδευτικών τους.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

*«Αυτό που δεν ξέρεις – στην πραγματικότητα αυτό που δεν μπορείς να ξέρεις – είναι συχνά πιο σημαντικό από αυτό που ήδη ξέρεις. Το σκοτάδι δεν μπορεί εντέλει να καταστρέψει αυτό που κρύβει».*

*Roger Frost, 1995*

Στο προηγούμενο κεφάλαιο ολοκληρώσαμε μια προσπάθεια πλαισίωσης βασικών εννοιών, όπως είναι η «ποιότητα», η θέση της στο χώρο της εκπαίδευσης γενικότερα και του εκπαιδευτικού έργου ειδικότερα. Επιπλέον, παραθέσαμε τις ποικίλες αντιλήψεις πάνω στην έννοια του «εκπαιδευτικού έργου» και παρουσιάσαμε τους δείκτες με τους οποίους μπορεί να μετρηθεί η ποιότητά του. Τέλος, δεν παραλείψαμε να αναφερθούμε στις τάσεις που επικρατούν στον ευρωπαϊκό χώρο σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης. Στο κεφάλαιο αυτό θα προχωρήσουμε σε μια προσπάθεια σύνδεσης των παραπάνω όρων με την έννοια της αξιολόγησης, μιας διαδικασίας που τις τελευταίες δεκαετίες έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τον εκπαιδευτικό χώρο και που προβάλλεται ως ανάγκη της σημερινής κοινωνίας για τους λόγους που θα αναλύσουμε παρακάτω. Στην απόπειρά μας αυτή θα προβάλλουμε την αξιολόγηση ως απαραίτητο εργαλείο και προϋπόθεση, ώστε να διασφαλίσουμε την ποιότητα τόσο της εκπαίδευσης όσο και του εκπαιδευτικού έργου, το οποίο άλλωστε αποτελεί και την κεντρική έννοια της εργασίας μας. Έπειτα, θα επικεντρωθούμε στην αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, αναλύοντας τους λόγους που την καθιστούν απαραίτητη και τέλος θα παρουσιάσουμε τη μεθοδολογία με την οποία γίνεται εφικτή η ολοκλήρωση της διαδικασίας της.

### **2.1 Η έννοια της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση ως προϋπόθεση και εργαλείο διασφάλισης της ποιότητας.**

Όπως αναφέραμε ήδη, η αξιολόγηση προβάλλεται στην εποχή μας ως κοινωνική ανάγκη. Επικαλούμενοι και την άποψη του Κουτούζη (2008) συμπληρώνουμε την τοποθέτηση αυτή, υποστηρίζοντας ότι εκτός από ανάγκη αποτελεί και απαίτηση της κοινωνίας. Η αξιολόγηση

παρουσιάζεται ως μια διαδικασία που συνδέεται με οποιοδήποτε εγχείρημα. Ο Ματθαίου (2000) την συνδέει με τη λειτουργία της "πυξίδας", η οποία δίνει πάντα τις κατευθύνσεις της, μας βεβαιώνει ότι ακολουθούμε τη σωστή πορεία - με βάση αυτά που έχουμε επιλέξει - και έχει ρόλο προειδοποιητικό κάθε φορά που παρεκκλίνουμε από τον δρόμο μας και πρέπει να επαναπροσδιοριστούμε. Για το λόγο αυτό, άλλωστε, η αξιολόγηση πρέπει να είναι αδιάλειπτη, συνεχής και να καλύπτει κάθε παράμετρο της διαδικασίας. Η αξιολόγηση που χαρακτηρίζεται από εγκυρότητα και αξιοπιστία μπορεί να αποτελέσει ένα εργαλείο που έχει ρόλο ανατροφοδοτικό, αλλά και βελτιωτικό. Συγκεκριμένα, στην περίπτωση του εκπαιδευτικού έργου, η αξιολόγησή του είναι αυτή που θα παρέχει στους ενδιαφερόμενους πληροφορίες σχετικά με την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών της εκπαίδευσης και θα υποδείξει τα τυχόν μέτρα που πρέπει να ληφθούν ώστε να οδηγηθούμε σε ένα ποιοτικά βελτιωμένο αποτέλεσμα.

Κατά τον MacBeath (2001), η διαδικασία της αξιολόγησης είναι συνδεδεμένη με το γενικότερο σύστημα οργάνωσης και διοίκησης της κάθε χώρας, και όχι μόνο με το εκπαιδευτικό, τόσο σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο, όσο και σε εθνικό. Επιπλέον, συνδέεται με τις ιστορικές και πολιτισμικές αξίες του κάθε τόπου. Ως αποτέλεσμα, οι αλλαγές που πραγματοποιούνται δε φανερώνουν πάντα μια ομοιογένεια των συστημάτων εκπαίδευσης. Οι ευρωπαϊκές χώρες στην πλειονότητά τους βρίσκονται σε ένα μεταβατικό στάδιο, αναζητώντας ένα νέο σύστημα που θα αξιολογεί το σχολείο ως ολότητα και θα εστιάζει από τη μια πλευρά στα αποτελέσματα και από την άλλη στην εκπαιδευτική διαδικασία της λειτουργίας του. Η βαρύτητα δίνεται κυρίως στη διαδικασία του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας και όχι τόσο στα αποτελέσματα του τύπου «εισροές-εκροές».

Για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε βαθύτερα τα προαναφερθέντα, αλλά κυρίως το ρόλο που διαδραματίζει η αξιολόγηση στη διαδικασία διασφάλισης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, κρίνεται απαραίτητο να προχωρήσουμε σε μια πλαισίωση των εννοιών «αξιολόγηση», «εκπαιδευτική αξιολόγηση» και «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου».

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρούνται μεγάλα βήματα στο χώρο που αφορά στη θεωρία και στη μεθοδολογία της αξιολόγησης (Hurtean, Houle & Mongiat, 2009). Για το λόγο αυτό, οι σύγχρονοι ερευνητές δυσκολεύονται να συμφωνήσουν και να προχωρήσουν στη δημιουργία ενός κοινώς αποδεκτού ορισμού πάνω στην έννοιά της. Κατά τον Scriven (1967) με τον όρο αξιολόγηση θα μπορούσαμε να ορίσουμε τη διαδικασία αποτίμησης της αξίας ενός πράγματος ή μιας διαδικασίας.

Τον ορισμό αυτό έχουν προτείνει και ερευνητές της εποχής μας όπως ο Δημητρόπουλος (1998), ο Stufflebeam (2001), ο Fitzpatrick (2004) και ορισμένοι από αυτούς τον έχουν επεκτείνει. Οι Borich και Jemelka (1981) ορίζουν την αξιολόγηση ως τη διαδικασία που έχει ως στόχο να πληροφορήσει τα άτομα που παίρνουν αποφάσεις σχετικά με το πόσο αποτελεσματικό μπορεί να είναι ένα πρόγραμμα. Κατά τον Κασσωτάκη (1984) η αξιολόγηση είναι η απόδοση κάποιας αξίας σε ένα πρόσωπο, αντικείμενο ή πράγμα που βασίζεται σε προκαθορισμένα και σαφή κριτήρια, αλλά και σε μια μέθοδο εκτίμησης. Ο Stufflebeam (2001) υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση είναι μια συστηματική μελέτη για τον καθορισμό της αξίας και του αποτελέσματος ενός προγράμματος. Οι Fitzpatrick, Sanders και Worthen (2004) επεκτείνοντας αυτόν τον ορισμό τονίζουν ότι η αξιολόγηση μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία αναγνώρισης, καθορισμού και εφαρμογής συγκεκριμένων μετρήσιμων κριτηρίων προκειμένου να γίνει εφικτός ο καθορισμός της πραγματικής αξίας ενός αντικειμένου σε σχέση με τα κριτήρια που έχουν προκαθοριστεί.

Παρατηρούμε στους παραπάνω ορισμούς, σύμφωνα και με την άποψη της Χριστοφίδου (2014), μια τάση έμφασης στην ύπαρξη κριτηρίων αξιολόγησης που χαρακτηρίζονται από σαφήνεια και μπορούν να μετρηθούν, έτσι ώστε οι αξιολογητές να μπορούν να έχουν κάποιο κοινό σημείο αναφοράς πάνω σε αυτό που αξιολογούν. Επεκτείνοντας, ο Potter (2006) υποστηρίζει ότι με τον όρο «αξιολόγηση» θα μπορούσαμε να ορίσουμε μια εφαρμογή επιστημονικών μεθόδων που χαρακτηρίζονται από συστηματικότητα, λεπτομέρεια και αυστηρότητα με στόχο να αποτιμήσουμε το σχεδιασμό, την εφαρμογή, τη βελτίωση και τα αποτελέσματα που μας παρέχει ένα πρόγραμμα. Πατώντας σε αυτή την άποψη του Potter, στο σημείο αυτό, θα συμφωνήσουμε και με την αντίληψη των Κουτούζη και Χατζηευστρατίου (1999:20) ότι η αξιολόγηση είναι μια αναγκαία διαδικασία για την «ολοκλήρωση οποιουδήποτε προγράμματος ή δραστηριότητας που παράγει αποτέλεσμα και αναφέρεται στην κοινωνική και οικονομική ζωή των ατόμων».

Συμπερασματικά, μπορούμε να διακρίνουμε από όλες τις παραπάνω προσπάθειες απόδοσης της έννοιας της αξιολόγησης ότι οι ορισμοί συγκλίνουν σε αρκετά σημεία, με κυρίαρχο το κομμάτι της συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων με βάση επιστημονικά κριτήρια, τα οποία θα οδηγήσουν στη διευκόλυνση της λήψης αποφάσεων με σε μια διαδικασία με στόχο πάντα τη βελτίωση. Συνεπώς, πρόκειται για μια διαδικασία που χαρακτηρίζεται από οργάνωση και συστηματικότητα, ενώ συγχρόνως βασίζεται σε μια σύγκριση των μετρήσεων των αποτελεσμάτων που έχει κοινά σημεία αναφοράς.

Έχοντας παρουσιάσει μια σειρά ορισμών για την αξιολόγηση, και λίγο πριν περάσουμε στη θέση που κατέχει στην εκπαίδευση γενικότερα και στο εκπαιδευτικό έργο ειδικότερα, κρίνεται σημαντικό να αναφερθούμε στον διαχωρισμό της αξιολόγησης από την έρευνα. Πρόκειται για δυο διαφορετικές διαδικασίες που λανθασμένα θεωρούνται από κάποιους ταυτόσημες. Κατά τους Fitzpatrick et al. (2004) η αξιολόγηση και η έρευνα εξυπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς και οι αξιολογητές σε σχέση με τους ερευνητές κατέχουν διαφορετικούς ρόλους στην κάθε διαδικασία. Τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για να κριθεί η καταλληλότητα και η επάρκεια των αποτελεσμάτων είναι διαφορετικά στις δυο περιπτώσεις. Ο σημαντικότερος στόχος της έρευνας είναι να παραχθεί καινούρια γνώση στον τομέα που εξετάζεται, ενώ αντίθετα η αξιολόγηση δεν εμπλουτίζει κάποια θεωρία, αλλά αναπτύσσει τη γνώση στον εξεταζόμενο τομέα (Mark, Henry & Julnes, 1999). Η αξιολόγηση προσπαθεί να βοηθήσει τους εμπλεκόμενους να οδηγηθούν σε ορθές αποφάσεις και κρίσεις πάνω σε μια διαδικασία που τυγχάνει αξιολόγησης. Η έρευνα, από μια άλλη σκοπιά, καταβάλλει προσπάθεια για να οδηγηθεί σε ορισμένα συμπεράσματα και όχι σε κριτικές (Fitzpatrick et al., 2004).

Με βάση την πιο ολοκληρωμένη εικόνα που έχουμε αποκτήσει πάνω στον ορισμό της αξιολόγησης δε θα μπορούσαμε να παραλείψουμε να αναφερθούμε στους σκοπούς και στους στόχους της. Κατά τον Talmage (1982) η αξιολόγηση έχει τριπλό σκοπό. Προσπαθεί αρχικά να αποδώσει κρίσεις πάνω στην αξία ενός προγράμματος, σκοπεύει να προσφέρει βοήθεια σε αυτούς που παίρνουν αποφάσεις για τη χάραξη πολιτικής και τέλος, επιδιώκει να εξυπηρετήσει μια πολιτική λειτουργία. Σύμφωνα με την άποψη των Rallis και Rossman (2000) ο σημαντικότερος σκοπός της αξιολόγησης είναι η μάθηση. Από μια άλλη σκοπιά, οι Weiss (1990) και Henry (2000) υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση σκοπεύει να βελτιώσει την κοινωνία επιλύοντας κοινωνικά προβλήματα και ικανοποιώντας ανθρώπινες ανάγκες (Χριστοφίδου, 2014:33).

Τέλος, ο Δημητρόπουλος (1999) αναφέρει ότι η αξιολόγηση μπορεί να έχει τους εξής βασικούς στόχους:

- λήψη κρίσιμων αποφάσεων ή ανάκληση αποφάσεων
- επιλογή προσωπικού
- διενέργεια επενδύσεων και κατανομή πόρων
- τεκμηρίωση προτάσεων και αποφάσεων
- αιτιολόγηση επιλογών
- δρομολόγηση αλλαγών

- διαπίστωση αναγκών για ανάπτυξη, εκπαίδευση και επιμόρφωση εργατικού δυναμικού
- εξειδίκευση προσωπικού σε νέες δεξιότητες

Με την παράθεση των παραπάνω απόψεων ολοκληρώνουμε την αποσαφήνιση του όρου «αξιολόγηση» και μπορούμε να προχωρήσουμε στη θέση που κατέχει στο χώρο της εκπαίδευσης. Το θέμα της διαδικασίας της αξιολόγησης παρουσιάζεται στη σημερινή εποχή ως ένας μηχανισμός που διαθέτει το σχολείο και σχετίζεται αρκετά με την κοινωνική και πολιτική του λειτουργία και όχι ως ένα μέσο άσκησης ελέγχου. Ίσως ο πρώτος από τους ορισμούς που διατυπώθηκαν πάνω στην εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι εκείνος του Tyler (1950:69), ο οποίος την ορίζει ως τη μέθοδο του καθορισμού του βαθμού, στον οποίο τα αντικείμενα της εκπαίδευσης αναγνωρίζονται σαφώς.

Ο Goldstein (1986), αρκετά χρόνια αργότερα και μέσα από μια άλλη οπτική, ορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως «τη συστηματική συλλογή πληροφοριών που είναι απαραίτητες για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την επιλογή, υιοθέτηση, κρίση και τροποποίηση διαφόρων εκπαιδευτικών μεθόδων και διαδικασιών» (Παλαιοκρασάς, Δημητρόπουλος, Κωστάκη, Βρετάκου, 1997: 17). Παρατηρούμε στον ορισμό του τη σημασία που δίνεται στη διαδικασία συλλογής των δεδομένων προτού λάβουμε αποφάσεις και προχωρήσουμε στην εφαρμογή οποιασδήποτε διαδικασίας που σχετίζεται με την εκπαίδευση, συμπεραίνοντας ότι χωρίς διερεύνηση οι επιλογές μας μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα θα αποτελούν αυθαίρετες κρίσεις που δε θα μπορούν να εφαρμοστούν. Άλλωστε, η διερεύνηση είναι άμεσα συνδεδεμένη με τους σκοπούς και τους στόχους που θέτει το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα και κατ' επέκταση το κάθε σχολείο. Αυτή η προσπάθεια για αξιολόγηση που καταβάλλεται από τις σχολικές μονάδες γίνεται πάντα, όπως υποστηρίζει και ο MacBeath (2001), σε σχέση με τις αξίες και τους σκοπούς τους. Μέσα σε αυτή τη λογική – που σχετίζεται με τους σκοπούς στην εκπαίδευση - ο Δημητρόπουλος (2002) αντιλαμβάνεται την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως μια συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας διεργασίες, συστήματα, άτομα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, μέσα και σκοπούς.

Σύμφωνα με την άποψη του Ernest House (1973) η διαδικασία της αξιολόγησης έχει και πολιτικό χαρακτήρα. Μέσα από την εμπειρία του στο χώρο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ισχυρίζεται ότι η αξιολόγηση διαθέτει στοιχεία προκατάληψης και είναι μια κατάσταση που κατευθύνεται από συγκεκριμένα κίνητρα. Για να ξεκινήσει η υλοποίησή της κάποιος, ο οποίος υπηρετεί ένα πλαίσιο αξιών και ορισμένους σκοπούς, δίνει εντολές σε ένα κοινό (MacBeath, 2001). Συνεπώς, δεν μπορούμε να αντιληφθούμε την αξιολόγηση στην

εκπαίδευση εκτός ενός πολιτικού πλαισίου και επομένως οφείλουμε να ξεκαθαρίζουμε εξαρχής τους σκοπούς της με απόλυτη σαφήνεια και σιγουριά, ειδάλλως δε θα είναι ξεκάθαρο ούτε σε ποιον απευθύνεται ούτε και ποιος θα ωφεληθεί από αυτήν, ενώ συγχρόνως θα δημιουργεί ένα κλίμα σύγχυσης και αμφιβολίας.

Συνεχίζοντας την προσπάθεια εννοιολογικής τοποθέτησης της αξιολόγησης στην εκπαίδευση συναντούμε αρκετούς ακόμη ορισμούς. Κατά τον Κασσωτάκη (1980) η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί ένα πολύπλοκο σύνολο τεχνικών που δείχνει αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι της εκπαίδευσης και με ποιο τρόπο. Ο ίδιος (Κασσωτάκης, 1995) θεωρεί τον όρο αρκετά γενικό και υποστηρίζει ότι χρησιμοποιείται συνήθως ώστε να δηλώσει τη διαδικασία ελέγχου της καταλληλότητας, λειτουργικότητας ή αποτελεσματικότητας όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των προϊόντων της και των διασυνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα. Ως μια παραλλαγή αυτού του ορισμού μπορούμε να θεωρήσουμε την άποψη του Megnier, ο οποίος αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση «ως ένα πολύπλοκο σύνολο τεχνικών και μεθόδων που αποσκοπεί στο να δείξει αν οι στόχοι της εκπαίδευσης επιτεύχθηκαν και με ποιο τρόπο» (Σαπουνάς, 2014:15).

Από μια άλλη οπτική, ο Scriven, που είχε αποδώσει έναν γενικό ορισμό της αξιολόγησης από τη δεκαετία του '60, υποστηρίζει πως η εκπαιδευτική αξιολόγηση περιλαμβάνει διάφορους τομείς ανάλογα με το αντικείμενο που αξιολογείται και είναι τόσο τέχνη όσο και επιστήμη, αφού κατά κάποιον τρόπο συνδέεται με την ψυχολογία, καθώς μπορεί να εκφραστεί μέσω της αντίδρασης από εκείνους που δέχονται την αξιολόγηση (Καπαχτσή, 2008:18-19).

Συμπερασματικά, διακρίνουμε πως τις τελευταίες δεκαετίες έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές προσπάθειες ώστε να αποδοθεί ένας επίσημος ορισμός της εκπαιδευτικής αξιολόγησης τόσο από ξένους όσο και Έλληνες ερευνητές. Οι ορισμοί τους δεν είναι ίδιοι, χαρακτηρίζονται όμως από κοινά στοιχεία που συμπεριλαμβάνουν την παρουσία κριτηρίων και την πραγμάτωση διαδικασιών ελέγχου, ώστε να μπορέσουν να υλοποιηθούν οι σκοποί και οι στόχοι του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Σχετικά με το ρόλο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, θα μπορούσαμε να προσθέσουμε, σύμφωνα με την άποψη των Παλαιοκρασά, κ.α. (1997:18), ότι «εκφράζει και τη γενικότερη φιλοσοφία που διέπει μια κοινωνία ως προς τη σκοπιμότητα μέτρησης και παρακολούθησης των αποτελεσμάτων και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Ταυτόχρονα, αντικατοπτρίζει και τις προτεραιότητες της

πολιτείας, όσον αφορά τις προσδοκίες της για την προσφορά της παιδείας στη γενικότερη προσπάθεια επίτευξης των κοινωνικών και οικονομικών στόχων του κράτους».

Πατώντας πάνω σε όλους τους ορισμούς που αναλύουμε στην ενότητα αυτή και μέσα από την προσπάθειά μας να τους συνδέσουμε με την έννοια της ποιότητας που πλαισιώσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, διακρίνεται η τάση που επικρατεί τόσο στον ευρωπαϊκό όσο και στο διεθνή χώρο για σύνδεση της ποιότητας με την αξιολόγηση. Με άλλα λόγια, η διαδικασία της αξιολόγησης παρουσιάζεται ως απαραίτητο εργαλείο, αλλά και ως προϋπόθεση για τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης γενικότερα και του εκπαιδευτικού έργου ειδικότερα. Η συζήτηση ανοίγει με τον ΟΟΣΑ κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '80, ο οποίος ξεκινά τη διαδικασία επεξεργασίας σχεδίων ποιοτικής αξιολόγησης. Στη δεκαετία του '90 η Ευρωπαϊκή Ένωση εισήγαγε αυτήν την πολιτική αρχικά στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση (Ε.Ε.,1994) και έπειτα στη σχολική εκπαίδευση (Ε.Υ.,1996) με τη μορφή αυτόνομης εκπαιδευτικής δράσης, εφαρμόζοντας πιλοτικά σχέδια αξιολόγησης της σχολικής εκπαίδευσης. Η ανάπτυξη αυτών των δράσεων στηρίζεται στο άρθρο 126 της Συνθήκης της Ε.Ε. (1993) που σχετίζεται με την επιδίωξη της ποιότητας της εκπαίδευσης, η οποία συνδέεται με την αξιολόγηση (Δούκας, 1999). Ορισμένα από τα βασικά στοιχεία της παραπάνω αντίληψης περί αξιολόγησης της ποιότητας που προωθούν οι διεθνείς οργανισμοί είναι τα ακόλουθα (Δούκας, 1999:179):

- Ο διαχωρισμός από τις παραδοσιακές μεθόδους της αξιολόγησης μέσω των επιθεωρητών/επιθεωρήσεων.
- Η σύνδεσή τους με αναπτυξιακά σχέδια στόχων αντί του γραφειοκρατικού ελέγχου εφαρμογής των κεντρικών οδηγιών.
- Η ανάπτυξη δεικτών απόδοσης της σχολικής προόδου.

Σύμφωνα με τον Ματθαίου (2000), η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης τίθεται ως στόχος ύψιστης προτεραιότητας μέσα στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης και του διεθνούς ανταγωνισμού και η αξιολόγηση αποτελεί μια προϋπόθεση *sine qua non* για την επίτευξη του στόχου αυτού. Αυτή η σύνδεση της αξιολόγησης με την ποιότητα στην εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή μέσα σε όλες τις δημοσιεύσεις των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υποδεικνύει τις μακροπρόθεσμες προσπάθειές τους για εξέλιξη και βελτίωση της διαδικασίας της αξιολόγησης, η οποία αποτελεί και την πιο διαδεδομένη προσέγγιση που χρησιμοποιεί η Ευρώπη για να διασφαλίσει την ποιότητα στο χώρο αυτό. Ωστόσο, η αξιολόγηση δεν αποτελεί τη μοναδική μέθοδο διασφάλισης της ποιότητας, αν και φαίνεται να είναι η



επικρατέστερη. Ορισμένες χώρες που δε διαθέτουν ένα σύστημα αξιολόγησης βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στην παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος ως σύνολο.

Σύμφωνα με το Δίκτυο Ευρυδίκη (Ευρυδίκη, 2015) ο όρος «αξιολόγηση» παίρνει τη διάσταση της γενικής διαδικασίας συστηματικής και κριτικής ανάλυσης ενός ορισμένου θέματος που εμπεριέχει τη συλλογή σχετικών δεδομένων και οδηγεί σε αποφάσεις ή/και συστάσεις για βελτίωση (Ευρυδίκη, 2015:13). Η καθιέρωση της αξιολόγησης ως η πιο διαδεδομένη διαδικασία μέτρησης και βελτίωσης της ποιότητας στον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο οφείλεται σε πολλούς παράγοντες. Από τη δεκαετία του '80 και μετά παρατηρείται μια αποκεντρωτική τάση των εκπαιδευτικών συστημάτων, η οποία σε συνδυασμό με την αυτονομία που παραχωρείται σε τοπικό και σχολικό επίπεδο, κατέστησε τις τοπικές αρχές και τα σχολεία ως βασικούς παράγοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σε ορισμένες μάλιστα χώρες τα σχολεία αναλαμβάνουν περισσότερες αρμοδιότητες σχετικά με τη διαχείριση των πόρων και του ανθρώπινου δυναμικού καθώς και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης που παρέχουν. Επιπλέον, αρκετά συχνά η αυξημένη αυτονομία που τους εκχωρείται συνδέεται με ανάληψη ευθυνών ώστε να καταρτιστούν στρατηγικά σχέδια που θα βελτιώσουν και θα αναπτύξουν περαιτέρω την παρεχόμενη εκπαίδευση οδηγώντας με τον τρόπο αυτό σε μια μεταβίβαση των ευθυνών στο σχολείο. Ανάλογα με το βαθμό αυτονομίας των σχολείων από χώρα σε χώρα διαφέρει και το εύρος των πτυχών που αξιολογούνται. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο της αυτονομίας που διαθέτουν τα σχολεία τίθενται ζητήματα λογοδοσίας, αλλά και κινδύνων, καθώς δημιουργείται ένα σύστημα εκπαίδευσης πολλών ταχυτήτων που συνεπάγεται την εμπλοκή των εκπαιδευτικών με ένα πλήθος ζητημάτων. Αυτό το πλαίσιο επιβάλλει την εφαρμογή της διαδικασίας της αξιολόγησης των σχολείων και των εκπαιδευτικών ως εργαλείο για να διασφαλιστεί η ποιότητα και η αποτελεσματικότητά τους λαμβάνοντας υπόψη κριτήρια και δείκτες.

Η τάση αυτή των τελευταίων δεκαετιών για αξιολόγηση με στόχο τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή σε όλο τον ευρωπαϊκό χώρο με διάφορα μέσα. Στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας με το Σχέδιο του Προεδρικού Διατάγματος/92 περί αξιολόγησης στη Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση γίνεται γνωστός ο σκοπός της διαδικασίας της αξιολόγησης που είναι η εξασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και η διαρκής βελτίωσή της. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού αναλύονται τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου, προσδιορίζονται τυχόν αποκλίσεις από τους επιδιωκόμενους στόχους και αναζητούνται τα αίτια, ώστε να γίνουν οι απαραίτητες διορθωτικές παρεμβάσεις και αναπροσαρμογές (Σχέδιο Π.Δ/92, Άρθρο 1).

Με τη σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της Ε.Ε, της 12<sup>ης</sup> Φεβρουαρίου 2001, περί ευρωπαϊκής συνεργασίας για την αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση (2001/166/ΕΚ) εκτιμώνται μεταξύ άλλων τα ακόλουθα:

- Κρίνεται απαραίτητη η εξασφάλιση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα και όλους τους τομείς της εκπαίδευσης, ανεξάρτητα από τις διαφορές στους στόχους, τις μεθόδους, τις εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και τη διαβάθμιση των σχολείων όπου αυτή υφίσταται.
- Η αξιολόγηση της ποιότητας αποτελεί το κατάλληλο μέσο ώστε να καταπολεμηθούν τα φαινόμενα της πρόωρης διακοπής των νέων από τη σχολική εκπαίδευση και του κοινωνικού αποκλεισμού.
- Διατίθεται μια ποικιλία μέσων για την επίτευξη παιδείας υψηλού επιπέδου. Ένα από αυτά είναι η αξιολόγηση της ποιότητας και αποτελεί σημαντικό εργαλείο ώστε να διασφαλιστεί η ποιότητα της εκπαίδευσης στα γενικά και επαγγελματικά σχολεία.
- Κρίνεται σημαντικό να δικτυωθούν, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, τα ιδρύματα που συμμετέχουν στη διαδικασία της αξιολόγησης της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης.

Έχοντας υπόψη όλες τις παραπάνω εκτιμήσεις, η Επιτροπή προχώρησε σε ορισμένες συστάσεις στα κράτη-μέλη της ώστε να επιτευχθεί η αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση. Σημαντική σύσταση αποτελεί η δημιουργία διαφανών συστημάτων αξιολόγησης της ποιότητας, στοχεύοντας στη διαφύλαξη της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης ως βάση για τη δια βίου μάθηση.

Στα συμπεράσματα του Συμβουλίου του Μαΐου του 2014 (ΕΕ C 183) τονίστηκε από τους Υπουργούς Παιδείας των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης η σημασία του ρόλου των μηχανισμών διασφάλισης της ποιότητας στην υποστήριξη των σχολείων, αλλά και των αρμόδιων για τη χάραξη πολιτικής, ώστε να είναι σε θέση να προσφέρουν ποιοτική εκπαίδευση και κατάρτιση. Επιπλέον, τονίστηκε από τους υπουργούς η σημασία της εφαρμογής προσεγγίσεων που διασφαλίζουν την ποιότητα και η ανάγκη να αναπτυχθεί μια κουλτούρα συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης.

Τα επόμενα χρόνια ακολούθησε η δημοσίευση αρκετών μελετών και εκθέσεων στον εν λόγω τομέα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2001· Ευρυδίκη, 2015) σε επίπεδο τόσο Πρωτοβάθμιας όσο και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εξετάζοντας τις διαδικασίες και τις πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν ώστε να διασφαλιστεί η ποιότητα, αλλά και τον καθοριστικό ρόλο που κατέχουν τα συστήματα αξιολόγησης που διαθέτει το κάθε σχολείο. Συνεπώς το κλίμα

που δημιουργείται στο σημερινό εκπαιδευτικό χώρο χαρακτηρίζεται από μια τάση για αξιολόγηση, μια τάση που αναδεικνύει την ανάγκη για βελτίωση και την επιδίωξη στόχων υψηλότερου επιπέδου σε σχέση με το παρελθόν. Επιπλέον, γίνεται απόλυτα αντιληπτή η προσπάθεια να διασφαλιστεί η ποιότητα των στόχων αυτών, ώστε να προωθηθεί μια νοοτροπία συνεχούς και καθημερινού αγώνα από όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Εργαλείο των μελών της αποτελεί η διαδικασία της αξιολόγησης, η οποία καθημερινά εξελίσσεται και προσπαθεί να κινείται προς ολοένα και περισσότερο ολιστικές προσεγγίσεις αξιοποιώντας τη διεπιστημονικότητα και διαρθρώνοντας τη διδασκαλία γύρω από συγκεκριμένες θεματικές, έχοντας πάντα ως γνώμονα τις αρχές της διαθεματικής προσέγγισης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2010).

## **2.2 Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η αναγκαιότητά της**

Στο προηγούμενο κεφάλαιο ολοκληρώσαμε μια προσπάθεια να ορίσουμε την έννοια του εκπαιδευτικού έργου καθώς και την ποιότητά του και καταλήξαμε ότι οι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς ποικίλουν. Αυτή η ποικιλία αναδεικνύει και την πολυπλοκότητα της φύσης του καθώς το εκπαιδευτικό έργο περιλαμβάνει ένα πλήθος δεδομένων του χώρου της εκπαίδευσης και δεν αναφέρεται σε συγκεκριμένες μόνο πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο κεφάλαιο αυτό, αφού κάναμε μια εισαγωγή στο χώρο της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και πλαισιώσαμε την έννοιά της στην προηγούμενη ενότητά του, θα προσπαθήσουμε να αποδώσουμε εννοιολογικά και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με τη βοήθεια των ερευνητών που ασχολήθηκαν συστηματικά ώστε να καταλήξουν σε κάποιους ορισμούς. Σε δεύτερη φάση, θα μιλήσουμε για την αναγκαιότητα της ύπαρξης της αξιολόγησής του, ώστε να καταφέρουμε να απαντήσουμε σε ορισμένα από τα βασικά ερωτήματα της εργασίας μας. Είναι άραγε αναγκαία στον εκπαιδευτικό χώρο η ύπαρξη της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου;

Ο Μαυρογιώργος (1984), ορίζει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως την ταυτόχρονη αξιολόγηση όλων των παραγόντων που συνδιαμορφώνουν το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Τους παράγοντες αυτούς<sup>3</sup> αποτελούν τα προγράμματα σπουδών, τα αναλυτικά προγράμματα, η μεθοδολογία, η υλικοτεχνική υποδομή, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, το διδακτικό υλικό, η κανονικότητα της φοίτησης, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των

---

<sup>3</sup> Βλ. δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

μαθητών, το μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών τους, η συμμετοχή των συλλόγων γονέων, η σχέση με την τοπική κοινότητα και άλλοι. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μια έννοια που είναι, κατά τους Μαυρογιώργο (1984) και Κουτούζη (2008), μια συνολικότερη έννοια - θα λέγαμε ένα είδος συνολικής αξιολόγησης – καθώς με τη διεξαγωγή της διαδικασίας του πραγματοποιείται ταυτόχρονα μια αξιολόγηση του κάθε παράγοντα που συμμετέχει χρονικά ή τοπικά στο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα ή σε κάθε στάδιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συνεπώς, τη στιγμή που το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και η ίδια η διαδικασία της εκπαίδευσης αποτελούν τη συνισταμένη αρκετών παραγόντων, η κάθε αξιολόγηση που σχετίζεται με τη συμβολή ενός παράγοντα δε δίνει ουσιαστικά αποτελέσματα, αν δεν εφαρμόσουμε διαδικασίες που θα μας δώσουν ένα είδος συνολικής αξιολόγησης.

Σύμφωνα με τον Ανδρέου (1992), ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να οριστεί η διαδικασία κατά την οποία αποτιμούνται όλοι οι παράγοντες που προσδιορίζουν το εκπαιδευτικό έργο ή και συμβάλλουν σ' αυτό, από την υλικοτεχνική υποδομή, τα προγράμματα και τα εγχειρίδια ως την οργάνωση του σχολείου, τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και την εργασιακή συνέπειά τους (Ανδρέου (επ.), 1992:14).

Με έναν ορισμό αρκετά κοντά στους προηγούμενους και στενά συνδεδεμένο με το εννοιολογικό περιεχόμενο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ο Χαρακόπουλος (1998) ορίζει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως την αξιολόγηση όλων των τομέων και επιπέδων που διαθέτουν οι παράγοντες οι οποίοι συνθέτουν τη θεσμοθετημένη εκπαίδευση. Τους παράγοντες αυτούς αποτελούν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, το εποπτικό και διοικητικό προσωπικό, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, οδηγίες και θεσμοί, το εποπτικό υλικό, οι κτιριακές εγκαταστάσεις κ.α.

Κατά τον Κασσωτάκη (1992), ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ορίζεται η συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι καθώς και ο εντοπισμός των αιτιών που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική τους επίτευξη, έτσι ώστε μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης. Πάνω στον ορισμό αυτό, παρατηρούμε πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και τα αποτελέσματά της παύουν να χρησιμοποιούνται μόνο ως ένα μέσο παρατήρησης επιδόσεων ή προσόντων και αντιμετωπίζονται ως ένα εργαλείο που μπορεί να εκτιμήσει και τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών καθώς και την καταλληλότητα των μέσων που χρησιμοποιούνται,

αποτελώντας με τον τρόπο αυτό μια χρήσιμη διαδικασία για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.2525/1997, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ορίζεται ως η διαδικασία κατά την οποία αποτιμάται η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και ο βαθμός στον οποίο υλοποιούνται οι σκοποί και οι στόχοι όπως καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία. Τον ίδιο ορισμό συναντάμε και στην Υ.Α. Δ2-1938/1998, στην οποία ο σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ορίζεται *ως η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές και ως κύριος στόχος η διασφάλιση σε όλους τους μαθητές της δυνατότητας έγκαιρης και ισότιμης πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα την ισότητα ευκαιριών πρόσβασης*. Θα αναφερθούμε όμως αναλυτικότερα στο νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στο επόμενο κεφάλαιο.

Η ΔΟΕ (1993) από την πλευρά της, αποδίδει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου έναν ορισμό που περιλαμβάνει στη διαδικασία της αξιολόγησης όλους τους παράγοντες και τα μέσα του εκπαιδευτικού έργου, αλλά μέσω μιας συλλογικής διαδικασίας που στοχεύει στην ανατροφοδότηση, τη βελτίωση, την ενθάρρυνση και την πραγματική αναβάθμιση. Όλα τα παραπάνω θα πρέπει να στηριχθούν πάνω στα συμπεράσματα που θα προκύψουν στο τελευταίο στάδιο (γ' φάση: απολογισμός) μιας συστηματικής διαδικασίας για το σχεδιασμό και την εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου, της οποίας το πρώτο επίπεδο αποτελεί ο προγραμματισμός και το δεύτερο η υλοποίηση.

Για το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ο όρος αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αφορά στη συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι που απορρέουν τόσο από το ιδεώδες της Αγωγής όσο και από τις ανάγκες ένταξης των εκπαιδευομένων στο εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο (Π.Ι., 2009).

Κατά τον Ξωχέλλη (2006:133) η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου εκτείνεται τόσο σε θεσμικό-οργανωτικό όσο και σε ατομικό επίπεδο. Σε θεσμικό οργανωτικό επίπεδο η διαδικασία της συνδέεται από τη μία με το γενικό σκοπό και τους επιμέρους στόχους της εκπαίδευσης και από την άλλη με τις παρεμβάσεις που πραγματοποιούνται συνολικά σε κάθε επίπεδο του συστήματος, όπως η υλικοτεχνική υποδομή, το ανθρώπινο δυναμικό και τα προγράμματα διδασκαλίας, όπως και τον έλεγχο της αποδοτικότητάς τους. Υπό αυτή την έννοια η αξιολόγηση αναφέρεται και στους διαθέσιμους οικονομικούς πόρους της

εκπαίδευσης. Σε ατομικό επίπεδο η αξιολόγηση είναι συνδεδεμένη με τη δραστηριότητα των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτήν, κυρίως των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τις απόψεις που παραθέσαμε πάνω στον ορισμό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, μπορούμε να καταλήξουμε πως πρόκειται για μια διαδικασία που χαρακτηρίζεται από συστηματικότητα και συλλογικότητα και στοχεύει στην αποτίμηση όλης της εκπαιδευτικής προσπάθειας που καταβάλλεται ώστε να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι της εκπαίδευσης. Συγχρόνως, μέσα από την υλοποίηση της διαδικασίας της γίνεται εφικτό να αντιμετωπιστούν οι αδυναμίες του εκπαιδευτικού έργου καθώς και οι αιτίες που αποτελούν εμπόδιο στην επίτευξη των στόχων του. Επιπλέον, είναι στενά συνδεδεμένη με τις έννοιες της βελτίωσης, της ανατροφοδότησης, αλλά και της ποιοτικής αναβάθμισης σε όλα τα επίπεδα και τους τομείς της, δίνοντας την ίδια βαρύτητα τόσο στα άτομα που εμπλέκονται σε αυτήν όσο και στα υλικά στοιχεία που είναι απαραίτητα για τη διεξαγωγή της.

Το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου έχει απασχολήσει συστηματικά την Παιδαγωγική της τελευταίες δεκαετίες καθώς αντιμετωπίζεται ως μια διαδικασία αρκετά σύμφυτη με την εκπαιδευτική πράξη. Στα πλαίσια της διεξαγωγής της τίθενται συνεχώς ερωτήματα που σχετίζονται με τον σκοπό της, τους τρόπους με τους οποίους διεξάγεται, από ποιους διεξάγεται, πού, πότε, αλλά και πώς μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου. Τη μεγαλύτερη όμως θα λέγαμε βαρύτητα κατέχει ουσιαστικά το ερώτημα, αν μπορεί όλη αυτή η διαδικασία να οδηγήσει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, με πιο απλά λόγια...είναι πραγματικά αναγκαία;

Στην προσπάθειά μας να απαντήσουμε στο ερώτημα αυτό, καλό θα ήταν αρχικά να αναζητήσουμε τους λόγους για τους οποίους παρατηρούμε ένα τόσο έντονο ενδιαφέρον για την αξιολόγηση, οι οποίοι είναι σαφώς αρκετοί και αλληλένδετοι. Ξεκινώντας από τη βάση, συναντούμε θέματα που προέρχονται από το χώρο της οικονομίας. Πιο συγκεκριμένα, οι οικονομικοί πόροι που μπορούν να διατεθούν αποτελεσματικά από το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι ίδιοι για όλα τα δημόσια σχολεία και επομένως η ανάγκη για μεγαλύτερη αξιοποίησή τους αποτελεί ένα ουσιαστικό λόγο της στροφής προς την αξιολόγηση. Ένα δεύτερο λόγο αποτελεί η ενημέρωση των γονέων, των πελατών της εκπαίδευσης, πάνω στο αντικείμενο το οποίο παρέχει το σχολείο, δημιουργώντας κάτω από αυτές τις συνθήκες ένα κλίμα αγοράς στον εκπαιδευτικό χώρο και ανάπτυξης πελατειακών σχέσεων. Συνεπώς, η απόδοση λόγου στους γονείς συνδέεται άμεσα με την παραδοχή ότι ο ενημερωμένος «καταναλωτής» του παρεχόμενου αγαθού της εκπαίδευσης βρίσκεται σε θέση επιλογής του

επιπέδου πάνω στις υπηρεσίες που δύναται να παρέχει μια σχολική μονάδα, γεγονός που δημιουργεί αυτόματα ένα ανταγωνιστικό κλίμα μεταξύ των σχολείων που στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας των επιδόσεών του. Τέλος, έναν ακόμη λόγο που στρέφει το ενδιαφέρον πάνω στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελούν οι προϋποθέσεις που απαιτεί η λεγόμενη «κοινωνία της γνώσης» από τα ίδια τα άτομα ώστε να μπορέσουν να έχουν πρόσβαση στην αγορά εργασίας. Υπό αυτήν την έννοια, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα τοποθετούνται σε μια θέση συνεχούς αξιολόγησης του παραγόμενου έργου τους, σκοπεύοντας καθημερινά στη βελτίωση της ποιότητάς του, ώστε να είναι σε θέση να εφοδιάσουν τους αυριανούς επαγγελματίες με τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες (Ματθαίου, 2000).

Η αναγκαιότητα για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιβάλλει την εύρεση απαντήσεων σε ερωτήματα που σχετίζονται με τον σκοπό και το αντικείμενο της αξιολόγησης, με τα κριτήρια και τις διαδικασίες τις οποίες αυτή υλοποιείται, με τους φορείς από τους οποίους ασκείται καθώς και το πού και με ποιον τρόπο μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματά της (Μαντάς, Ταβουλάρη, Δαλαβίκας, 2009).

Γιατί λοιπόν αξιολόγηση; Μέσα από τους ορισμούς που παραθέσαμε προηγουμένως, πάνω στην έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, διαφαίνεται έντονα η ανάγκη αποτίμησης της συνολικής προσπάθειας που καταβάλλεται από την εκπαιδευτική μονάδα ώστε να επιτευχθούν οι επιθυμητοί στόχοι της. Μέσω της διαδικασίας της δίνεται η ευκαιρία στο σχολείο για ανατροφοδότηση και αναβάθμιση της ποιότητας του έργου που παράγει. Το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας, αποδίδει σε αυτήν έναν ορισμό με τον οποίο συνδέει το σχολείο με τη δυνατότητα της παρέμβασης στα σχετικά θέματα με την εκπαιδευτική διαδικασία και έχοντας υπόψη τα σύγχρονα προβλήματα που αντιμετωπίζει το κάθε σύστημα εκπαίδευσης, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι επόμενο να θεωρηθεί ως μια απαραίτητη και αναγκαία κίνηση.

Κατά τον Ξωχέλλη (2006:131-132) η ανάγκη της αξιολόγησης προκύπτει από το γεγονός ότι κάθε κοινωνία πρέπει να έχει τη βεβαιότητα ότι το παρεχόμενο από το θεσμό του σχολείου εκπαιδευτικό έργο ικανοποιεί τις κοινωνικές ανάγκες και είναι ποιοτικά υψηλού επιπέδου. Σε γενικότερες γραμμές, κρίνεται απαραίτητη η αποτίμηση όλων των υπηρεσιών και των δραστηριοτήτων μιας κοινωνίας και ο χώρος της εκπαίδευσης που θεωρείται ιδιαίτερης σημασίας δεν μπορεί να αποτελέσει εξαίρεση. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, δημιουργείται η απαίτηση για συνεχή αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που επιτελείται στο σχολείο, υλοποιώντας διαδικασίες όπως η μέτρηση, η εκτίμηση, η εξέταση και η

βαθμολογία που μπορούν να οδηγήσουν στη συλλογή και την ανάλυση των στοιχείων και των πληροφοριών που είναι απαραίτητα.

Κατά τον Rogers (1999) η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θεωρείται αναγκαία μέσα στη διαδικασία της εκπαίδευσης καθώς μπορεί να βελτιώσει τις αποδόσεις των εκπαιδευτών. Σύμφωνα με την άποψή του, η βελτίωση των εκπαιδευτών εκλαμβάνεται ως αναγκαία παράμετρος της διαδικασίας για το λόγο ότι οι τελευταίοι αποκτούν τη δυνατότητα του ελέγχου της ποιότητας στην εκπαίδευση και σε επόμενο στάδιο έχουν τη την ευκαιρία να την οργανώσουν και να ελέγξουν αν είναι κατάλληλη ή αν αποδίδει. Με βάση αυτήν την αντίληψη, περί βελτίωσης των αποδόσεων των εκπαιδευτών, η αξιολόγηση συνδέεται άμεσα και με τη βελτίωση της ποιότητας. Ο ίδιος ο Rogers, αντιλαμβάνεται επίσης την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως μια απαραίτητη διαδικασία του σχολείου ώστε να είναι σε θέση να μπορεί να κάνει τις επιλογές του, να βάζει τις προτεραιότητές του, αλλά και να σχεδιάζει τις νέες στρατηγικές του. Τέλος, ο εν λόγω ερευνητής θεωρεί την αξιολόγηση ως απαραίτητο στοιχείο της μάθησης καθώς ο εκπαιδευτικός κατέχει μια θέση ελέγχου και καθορισμού της διδακτικής πράξης σκοπεύοντας πάντα στη βελτίωσή της (Rogers, 1999: 294). Σύμφωνα με τις απόψεις του, κατανοούμε ότι στην περίπτωση που είναι εφικτό να ισχύουν, το σχολείο καταφέρνει να τοποθετηθεί σε μια θέση που χαρακτηρίζεται από περιορισμένο συγκεντρωτισμό και πολιτικοϊδεολογικό έλεγχο και όντας πιο αποκεντρωμένο λειτουργεί με μεγαλύτερη αυτονομία. Με τον τρόπο αυτό, σχολείο και εκπαιδευτικοί μπορούν να επιλέγουν το περιεχόμενο του μαθήματός τους προγραμματίζοντας οι ίδιοι το εκπαιδευτικό τους έργο και να μεριμνούν για την υλοποίησή του και την αποτίμησή της. Κατά τον Παπακωνσταντίνου (2002), οι εκπαιδευτικοί σε αυτήν την περίπτωση μπορούν επιπλέον να σχεδιάσουν αντισταθμιστικές παρεμβάσεις στο έργο τους και να εμφανίσουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες μέσα σε ένα κλίμα στο οποίο αναπτύσσονται σχέσεις αλληλεγγύης και συναδελφικότητας καθώς και μια διαλεκτική σχέση με την ίδια την κοινωνία, καταφέροντας έτσι να παρουσιάσουν και να εξηγήσουν τη μέθοδο και τη φιλοσοφία του έργου τους. Συνεπώς, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι στενά συνδεδεμένη με την ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης καθώς και την κοινωνικοποίηση του σχολείου.

Κατά τον Κουτούζη (2008:21), η αξιολόγηση δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ευαισθητοποιηθεί για τις διαδικασίες της σχολικής μονάδας και όχι μόνο για τα αποτελέσματά της, ανοίγοντας έτσι ένα πεδίο για αυτοαμφισβήτηση, αναστοχασμό κατανόηση και μεταβολή της δράσης του μέσα στο σχολείο.



Το πόσο αποτελεσματικό όμως είναι ένα σχολείο δεν εξαρτάται εξ ολοκλήρου από το έργο που παράγουν οι εκπαιδευτικοί του. Η διαδικασία της αξιολόγησης αποτελεί σημαντική αρμοδιότητα της διοίκησης της σχολικής μονάδας και ως αποτέλεσμα ενός προγραμματισμού μέσα από αυτήν γίνεται εφικτός ο έλεγχος της απόδοσης του σχολείου. Αντιλαμβανόμαστε επομένως ότι η αξιολόγηση διαδραματίζει μεγάλο ρόλο και μέσα από την αποτελεσματική εφαρμογή της δίνεται η δυνατότητα στις προϊστάμενες αρχές να εντοπίσουν τα προβλήματα που προκύπτουν στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να ανακαλύψουν τις αιτίες που τα δημιουργούν (Κασσωτάκης, 1997).

Κατά την Παμουκτσόγλου (2003), μέσω της αξιολόγησης μπορεί να ενισχυθεί συγχρόνως η ποιότητα της εκπαίδευσης, ωφελώντας με τον τρόπο αυτό και το κοινωνικό σύνολο που δέχεται την εκπαίδευση υψηλότερου επιπέδου. Εξάλλου, η εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή ως αντικείμενο δημοσίου συμφέροντος από το οποίο είναι εξαρτημένη η πρόοδος της κοινωνίας και επομένως η αξιολόγησή της οφείλει να είναι ευθύνη του συνόλου της.

Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου γίνεται αντιληπτή και μέσα από μια σειρά ερωτημάτων που θέτουν ο Πασιαρδής με τους συνεργάτες του (2005) για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών καθώς θεωρούν πως όλα τα «εξαιρέτα» σχολεία έχουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά: Διαθέτουν ένα εξαιρετο προσωπικό, το οποίο προσπαθεί, αλλά συναντά εμπόδια στην ισοπέδωση και την άνιση μεταχείριση και δυσκολεύεται με τον τρόπο αυτό η επίτευξη των στόχων τους (Πασιαρδής, Σαββίδης & Τσιάκκιρος, 2005:351-352).

Η αναγκαιότητα όμως για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν επιβάλλεται μόνο για παιδαγωγικούς, εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς λόγους. Με δεδομένο τις δαπάνες που πραγματοποιούνται για την παιδεία και τη στροφή της αγοράς εργασίας στα «προϊόντα» της εκπαίδευσης, σε σχέση με τις νεοφιλελεύθερες πρακτικές που έχουν επικρατήσει, η εκπαίδευση έχει αποτελέσει μια σημαντική οικονομική δραστηριότητα. Συνεπώς, η διαδικασία της αξιολόγησης απέκτησε και έναν έντονο πολιτικό χαρακτήρα, επηρεάζοντας έτσι τα κριτήρια και τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την υλοποίησή της. Με αυτή τη μορφή της η αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκε στο παρελθόν και στη χώρα μας και συνεχίζει να χρησιμοποιείται ακόμη σε διεθνές επίπεδο, ως μια καθαρά ελεγκτική και επιλεκτική διαδικασία που εφαρμόζεται από πάνω προς τα κάτω, γραμμικά και μονοδιάστατα (Μαυρογιώργος, 1993).

Αναφερόμενοι πάλι στο οικονομικό επίπεδο και με δεδομένη την οικονομική δυσχέρεια του κράτους, η αξιολόγηση συμβάλλει στην ορθή οικονομική διαχείριση των υπαρχόντων υλικών και την πλήρη εκμετάλλευση των πιστώσεων που προορίζονται για την εκπαίδευση (Δημητρόπουλος, 2007:33).

Συνοψίζοντας, η αναγκαιότητα της ύπαρξης ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί ένα σύνθετο ζήτημα που περιβάλλεται από ποικίλους λόγους. Τόσο οι παιδαγωγικοί και εκπαιδευτικοί λόγοι, όσο οι κοινωνικοί και οι οικονομικοί την τοποθετούν σε μια θέση υψίστης σημασίας για την αποτελεσματική λειτουργία της εκπαίδευσης και της αποδίδουν το χαρακτηρισμό μιας ευρύτερης διαδικασίας που εμπλέκεται με θέματα που ξεκινούν από τον προγραμματισμό και την ιεράρχηση στόχων και φτάνουν μέχρι τον απολογισμό και το μετασχηματισμό του σύγχρονου σχολείου που αποβλέπει πάντα στη βελτίωση της ποιότητας του έργου του. Αν θα θέλαμε να δώσουμε μια σύντομη απάντηση στην ερώτηση «γιατί αξιολογούμε;» αυτή θα μπορούσε να ήταν σύμφωνα με τον Κουτούζη (2008:21) «Για να κατανοήσουμε, να βελτιώσουμε το εκπαιδευτικό έργο στη μονάδα μας». Ενισχύοντας την άποψή του προσθέτουμε: Για να δούμε καθαρά την εκπαιδευτική πραγματικότητα μέσα από κάθε της πλευρά και να μπορέσουμε να παρέμβουμε ώστε να βελτιώσουμε, συμμετέχοντας με τη στάση αυτή σε μια αλλαγή κουλτούρας που έχει ανάγκη το σημερινό σχολείο.

## 2.3 Είδη αξιολόγησης

Υπάρχουν διάφορες μορφές και τύποι της αξιολόγησης που την κατηγοριοποιούν ανάλογα με το χρόνο διεξαγωγής της, τους στόχους της και τον φορέα από τον οποίο εφαρμόζεται.

Σε σχέση με το χρόνο τον οποίο διεξάγεται η αξιολόγηση παρουσιάζονται οι παρακάτω κατηγορίες:

**α) Προκαταρκτική αξιολόγηση:** Πρόκειται για την αξιολόγηση που προηγείται της έναρξης κάποιου προγράμματος, διαδικασίας ή ενός εκπαιδευτικού έτους με σκοπό να αποτιμήσει τις διάφορες μεταβλητές και συνθήκες που σχετίζονται με την πρόοδο αυτού του προγράμματος ή της διαδικασίας. Ένα παράδειγμα προκαταρκτικής αξιολόγησης αποτελεί η αξιολόγηση των διαθέσιμων μέσων που διενεργείται πριν από την έναρξη του σχολικού έτους προκειμένου να

ολοκληρωθεί καλύτερα η οργάνωση της κατανομής τους, αλλά να υλοποιηθούν συγχρόνως και οι απαραίτητες ενέργειες για την αντικατάσταση και τη βελτίωσή τους (Κουτούζης, 2008:13).

**β) Ενδιάμεση ή διαμορφωτική αξιολόγηση:** Πρόκειται για την αξιολόγηση που διενεργείται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους ή κατά τη διάρκεια της εφαρμογής ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και έχει ως στόχο να καταγράψει αδυναμίες στο στάδιο όπου η μονάδα λειτουργεί ολοκληρωμένα, ώστε να γίνουν έγκαιρα οι διορθωτικές παρεμβάσεις που απαιτούνται για να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα (Κουτούζης, 2008· Scriven, 1967· Χριστοφίδου, 2014). Το πλεονέκτημα που παρουσιάζει αυτό το είδος αξιολόγησης, κατά τους Παλαιοκρασά, κ.α. (1997), είναι ότι οι πληροφορίες και τα συμπεράσματα που προκύπτουν μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση του προγράμματος στο σύνολό του ή στα επιμέρους στοιχεία του κατά τη διάρκεια της εξέλιξής του.

**γ) Τελική ή αθροιστική ή απολογιστική αξιολόγηση:** Η αξιολόγηση αυτή συνδέεται με τους σκοπούς της διαδικασίας και πιο συγκεκριμένα με το σκοπό του τελικού ελέγχου. Συνεπώς, διενεργείται μετά το τέλος της εφαρμογής προκειμένου να αποτιμήσει το όφελος του προγράμματος. Ο στόχος της είναι η αποτύπωση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής προσπάθειας σε συνάρτηση με τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν και αντιμετωπίστηκαν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της. Πρόκειται στην ουσία για μια τελική εκτίμηση πάνω στις διαδικασίες και τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου, τα αποτελέσματα της οποίας μπορούν να φανούν χρήσιμα όταν ανασχεδιάζουμε μια εκπαιδευτική διαδικασία που πρόκειται να επαναλάβουμε. Ένα παράδειγμα απολογιστικής αξιολόγησης θα μπορούσε να αποτελέσει η αξιολόγηση των σχέσεων του σχολείου με την τοπική κοινωνία κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους (Κουτούζης, 2008· Scriven, 1967· Χριστοφίδου, 2014).

Κατά τον Κουτούζη (2008), η εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να αξιοποιήσει συνδυαστικά και τα τρία είδη αξιολόγησης που αναφέραμε παραπάνω ανάλογα με τις συνθήκες και το επιμέρους αντικείμενο της αξιολόγησης.

Μια ακόμη διάκριση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι αυτή που σχετίζεται με τους στόχους τους οποίους θέτει και προσπαθεί να πετύχει. Ανάμεσα σε αυτούς ξεχωρίζουν οι παρακάτω (Ματθαίου, 2000):

- ο έλεγχος του εκπαιδευτικού έργου
- προσπάθεια αναθεώρησης του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του
- απόδοση λόγου στους ενδιαφερόμενους (πολιτεία, επιστήμονες, μαθητές, γονείς)

- στόχοι σε ενδοσχολικό επίπεδο: παρακολούθηση και βελτίωση της ποιότητας, ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού προσωπικού να αποδεχτεί τις εκπαιδευτικές αλλαγές και να καλλιεργήσει τη σχετική κουλτούρα, αξιοποίηση της διαδικασίας της αξιολόγησης και των αποτελεσμάτων της ώστε να βελτιωθεί η εικόνα του σχολείου προς τα «έξω».

Το επόμενο είδος αξιολόγησης σχετίζεται με τη θέση του φορέα από τον οποίο εφαρμόζεται. Στην περίπτωση αυτή, η αξιολόγηση διακρίνεται σε εσωτερική και εξωτερική.

### **α) Εξωτερική αξιολόγηση**

Η εξωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από φορείς που τοποθετούνται εκτός σχολείου και ανήκουν στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης ή αναλαμβάνουν με ανάθεση, διατηρώντας μια θέση σχετικής αυτονομίας ως προς τη διοίκηση, το ρόλο της αξιολόγησης. Τα αποτελέσματά της συνδέονται συχνά με άμεσες εξωτερικές συνέπειες για τους εκπαιδευτικούς ή και τα σχολεία (Σολομών, 1999:15). Αυτή η μορφή αξιολόγησης έχει, κατά τον Ανδρέου (2003), έναν ιεραρχικό χαρακτήρα και οι υποστηρικτές της πιστεύουν ότι διαθέτει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του «ουδέτερου παρατηρητή», ο οποίος δεν εμπλέκεται στην καθημερινότητα του σχολείου, αλλά την εντάσσει σε ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο που διαμορφώνει τη γνώση για συμβαίνουν σε ένα μεγαλύτερο αριθμό σχολικών μονάδων.

Η εξωτερική αξιολόγηση παίρνει διαφορετικές μορφές σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα. Οι πιο σημαντικές μορφές της είναι (Σολομών, 1999):

- η Επιθεώρηση
- η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω μηχανισμών
- οι Εντοπισμένες Μελέτες Αξιολόγησης

Η συνηθέστερη μορφή της είναι η επιθεώρηση, η οποία εκτελείται σε κεντρικό ή περιφερειακό επίπεδο με την ευθύνη των εκπαιδευτικών αρχών. Καθιερώθηκε κατά τη διάρκεια του 19<sup>ου</sup> αιώνα σχεδόν την ίδια περίοδο που θεσμοθετήθηκαν τα δημόσια συστήματα εκπαίδευσης με αρχικό σκοπό την ορθολογική διαχείριση του δημόσιου χρήματος, κυρίως όμως αυτό που αποσκοπούσε ήταν να διασφαλίσει την εφαρμογή των αποφάσεων που έπαιρναν οι εκπαιδευτικές αρχές, οι οποίες αποτελούσαν τους θεματοφύλακες των εθνικών αξιών. Ο χώρος παρέμβασης της επιθεώρησης ήταν κυρίως το αντικείμενο της διδασκαλίας και η ακολουθούμενη παιδαγωγική προσέγγιση, ενώ πολύ

συχνά το πεδίο άσκησης ελέγχου της επεκτείνονταν και στην εξωτερική εμφάνιση καθώς και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Ματθαίου, 2000).

Καθώς οι μορφές που μπορεί να πάρει η επιθεώρηση ποικίλουν, ο Σολομών (1999) υποστηρίζει πως η επιθεώρηση μπορεί να παραλλαχτεί ως προς τα πρόσωπα από τα οποία ασκείται, τις αρμοδιότητες των επιθεωρητών, και τέλος ως προς τα εργαλεία και τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση.

Το σύστημα της επιθεώρησης, αν και διαθέτει έναν ιδιαίτερα ελεγκτικό χαρακτήρα, εφαρμόζεται ακόμη και στις μέρες μας από αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως, είτε αποκλειστικά είτε συνδυαστικά με άλλα συστήματα (π.χ. Αγγλία, Γερμανία, Γαλλία). Αυτό συμβαίνει, διότι οι υποστηρικτές του θεσμού αναγνωρίζουν σε αυτόν ένα πλήθος πλεονεκτημάτων, όπως η αποτελεσματική διασφάλιση ενός ενιαίου χαρακτήρα της εκπαίδευσης, ενώ συγχρόνως αναγνωρίζεται ευρέως ως αποτελεσματική προσέγγιση για τη διασφάλιση της ποιότητας (Ευρυδίκη, 2004). Με τον τρόπο αυτό αποφεύγονται οι πειραματισμοί και παρέχεται κάποιο είδος προστασίας στον εκπαιδευτικό χώρο από αυθαίρετες και επικίνδυνες παρεμβάσεις. Δύο ακόμη πλεονεκτήματα της επιθεώρησης είναι η εγκυρότητα και η αξιοπιστία που διαθέτει λόγω της ουδετερότητας του φορέα που την ασκεί, ο οποίος ως παρατηρητής καταφέρνει να την εντάξει σε ένα γενικότερο πλαίσιο που διαμορφώνεται από τα συμβάντα όλων των σχολείων που το αποτελούν. Με τον τρόπο αυτό είναι πιο εύκολο να οδηγηθούμε σε μια σύγκριση των κρίσεων που προκύπτουν και να προτείνουμε δράσεις βελτίωσης με μεγαλύτερη εμβέλεια. Επιπλέον, αυτή η μορφή αξιολόγησης εξυπηρετεί την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών διευκολύνοντας συγχρόνως το εκπαιδευτικό σύστημα ώστε να μπορέσει να διεκπεραιώσει αποτελεσματικά τις διοικητικές του λειτουργίες. Οι υποστηρικτές της επιθεώρησης θεωρούν επίσης τη διαδικασία της αρκετά αξιόπιστη και ότι μπορεί να βοηθήσει στον εντοπισμό προβλημάτων στο χώρο της εκπαίδευσης και στη μεθόδευση της επίλυσής τους. Επιπρόσθετα, στα πλεονεκτήματα της επιθεώρησης μπορούμε να συμπεριλάβουμε ότι αποτελεί ένα εργαλείο που διασφαλίζει την ποιότητα της εργασίας στον εκπαιδευτικό χώρο και αποτρέπει τυχόν παρεκκλίσεις από τη νομοθεσία. Τέλος, όλα τα παραπάνω υλοποιούνται από έναν συγκεκριμένο φορέα και σε ορισμένο χρόνο, χωρίς να επιβαρύνεται με επιπλέον ευθύνες ο ίδιος ο εκπαιδευτικός (Ματθαίου 2000· Σολομών 1999).

Συνήθως όμως μαζί με τον λόγο έρχεται και ο αντίλογος, ο οποίος εντοπίζει στην επιθεώρηση και ορισμένα μειονεκτήματα που είναι δύσκολο να παραλείψουμε. Αρχικά, ο θεσμός της επιθεώρησης στηρίζεται αρκετά στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής

διαδικασίας που μπορούν να παρατηρηθούν και να μετρηθούν, παραβλέποντας έτσι ορισμένα στοιχεία που είναι εξίσου σημαντικά για τη διεξαγωγή του εκπαιδευτικού έργου και της ποιότητας που το χαρακτηρίζει. Ως αποτέλεσμα, δημιουργείται συχνά μια λανθασμένη και ψευδής εικόνα του αντικειμένου της συνιστώντας έναν μηχανισμό επιβολής αντιλήψεων που είναι αρκετά παρωχημένες και εκφράζουν την κουλτούρα μιας περασμένης εποχής. Πολλές φορές συνοδεύεται από προκαταλήψεις των επιθεωρητών που την καθιστά εύκολα αμφισβητήσιμη από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, αυτό το είδος αξιολόγησης ενισχύει την ομοιομορφία σε μια εποχή που επιδιώκουμε τις διαφορετικές μεταξύ τους απόψεις, ενώ τα αποτελέσματά της δεν παρέχουν κάποιες πληροφορίες που να έχουν αξία για ένα σχολείο ώστε να φανούν χρήσιμα στη γενικότερη αποτίμηση του εκπαιδευτικού συστήματος (Cullingford, 1997· Hopkins, 1997). Θα λέγαμε επίσης, ότι η επιθεώρηση αποθαρρύνει τη σχολική μονάδα να λειτουργήσει συλλογικά και προωθεί στοιχεία ατομισμού μέσα σε ένα κλίμα ιδιαίτερα αγχωτικό που δημιουργείται από την ύπαρξη του εξωτερικού παράγοντα και κινητοποιεί την άμυνα των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, ο θεσμός της επιθεώρησης για όλους τους παραπάνω λόγους, έχει κριθεί από πολλούς αναποτελεσματικός και ότι δε διαθέτει σαφή και ρητά κριτήρια που να την καθιστούν εφαρμόσιμη. Ακολουθώντας, αρκετές από της χώρες που τον υιοθέτησαν οδηγήθηκαν σε ορισμένη αναθεώρησή του (Ματθαίου 2000· Σολομών 1999).

## **β) Εσωτερική αξιολόγηση**

Σε αντίθεση με την εξωτερική αξιολόγηση που διενεργείται από έναν φορέα που αποτελεί εξωτερικό συντελεστή του εκπαιδευτικού έργου, στην περίπτωση της εσωτερικής αξιολόγησης η διαδικασία διεκπεραιώνεται από έναν αξιολογητή που σχετίζεται άμεσα με το αντίστοιχο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, έργο ή τη μονάδα που δέχεται την αξιολόγηση. Η εσωτερική αξιολόγηση έχει δύο βασικές μορφές και ανάμεσά τους ξεχωρίζουμε την ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση, η οποία αποτελεί και τη μορφή που θα μας απασχολήσει περισσότερο στη συνέχεια της εργασίας μας.

### **1 . Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση**

Πρόκειται για μια μορφή αξιολόγησης που κάνει την εμφάνισή της στις αρχές του νεότερου σχολικού θεσμού και θα μπορούσε να νοηθεί ως μια επέκταση της εξωτερικής αξιολόγησης.

Σε αυτό το είδος αξιολόγησης οι ανώτεροι ιεραρχικά στο χώρο της διοίκησης και της εκπαίδευσης κρίνουν τους κατώτερους. Ασκώντας μια μικρή κριτική σε αυτό, παρατηρούμε ότι αποτελεί μια μορφή εσωτερικής αξιολόγησης που έχει ως επίκεντρο τα άτομα και τις πρακτικές που αυτά χρησιμοποιούν και αποσκοπεί να ελέγξει το βαθμό στον οποίο αυτά υπακούουν στο νόμο. Βασίζεται συνήθως σε κρίσεις υποκειμενικού χαρακτήρα και είναι αντίθετη με το συλλογικό πνεύμα που πρέπει να χαρακτηρίζει ένα σχολείο ώστε να επιτευχθεί η αλλαγή και η ανάπτυξη του (Σολομών, 1999).

## **2. Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση**

Μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία των τελευταίων δεκαετιών, αλλά και μέσα από την ίδια την εμπειρία των εκπαιδευτικών συστημάτων παρατηρούμε μια τάση για συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση. Η στάση αυτή προκύπτει πιθανώς από την απογοήτευση που δημιουργήθηκε στον εκπαιδευτικό χώρο κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της εξωτερικής αξιολόγησης, η οποία αναδείχτηκε αναποτελεσματική και περιοριστική ως προς την αποτίμηση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση διαφέρει αρκετά τόσο από την επιθεώρηση όσο και από το είδος εσωτερικής αξιολόγησης που αναφέραμε προηγουμένως, την ιεραρχική, και ορίζεται ως εξής:

*«Μια συστηματική, συλλογική και δημοκρατική διερεύνηση όλων των παραμέτρων της σχολικής ζωής, από αυτούς που θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και προβλημάτων που αντιμετωπίζει κάθε σχολική μονάδα. Στόχος της είναι η απόκτηση έγκυρης γνώσης για το εκπαιδευτικό έργο που παράγεται στο σχολείο και η δραστηριοποίηση των ατόμων που εμπλέκονται σε αυτό για την αναβάθμιση της ποιότητάς του» (Solomon, 1998, οπ. αν στο Κουτούζης, 2008:18).*

Παρατηρούμε στον ορισμό τη χρήση του όρου «συλλογική», ο οποίος μας παραπέμπει σε μια ομαδική και συνεργατική διαδικασία αξιολόγησης της κάθε μονάδας μεταξύ των εκπαιδευτικών, στην οποία μπορούν να συμμετέχουν οι γονείς και οι μαθητές. Πρόκειται επομένως για μια διαδικασία στην οποία οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται ενεργά, γεγονός που αναδεικνύει εν μέρει και τη συναίνεσή τους με αυτό το είδος αξιολόγησης. Με τη συναίνεση αυτή, βέβαια, θα ασχοληθούμε ενδελεχώς στο επόμενο μέρος της εργασίας μας καθώς η διερεύνησή της αποτελεί και έναν από τους σκοπούς της διεξαγωγής της.

Η αυτοαξιολόγηση εντοπίζεται κυρίως σε αποκεντρωμένα συστήματα εκπαίδευσης. Επιπλέον, πρόκειται για ένα είδος αξιολόγησης που αντιμετωπίζει το σχολείο ως ολότητα και δεν επικεντρώνεται μεμονωμένα στον εκπαιδευτικό και τις πρακτικές που χρησιμοποιεί (Σολομών, 1999). Μέσω αυτής της προσέγγισης, το προσωπικό του σχολείου επιδιώκει με το καθημερινό του έργο να εντοπίσει και να αντιμετωπίσει τις αδυναμίες που προκύπτουν, έτσι ώστε με συνεργατικό τρόπο να προχωρήσει στις απαραίτητες διορθώσεις των πρακτικών αυτών. Σύμφωνα άλλωστε και με την άποψη του Κουτούζη (2008), μόνο όταν εντάξουμε στη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου τον ίδιο τον εκπαιδευτικό θα του δώσουμε ουσιαστικά την ευκαιρία να μπορέσει κατανοήσει και να παραδεχτεί τις αστοχίες που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας ώστε να μπορέσει να παρέμβει διορθωτικά. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί το άτομο που γνωρίζει καλύτερα από όλους τους στόχους τους οποίους έθεσε και τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής του δικού του έργου, και επομένως κρίνεται ο καταλληλότερος για να αναλύσει και να αξιολογήσει τους συντελεστές της πράξης του.

Κατά τον Σολομών (1999), η αυτοαξιολόγηση συνδυάζεται με τέσσερις προσδοκίες. Αναμένουμε από τη διαδικασία της να αναβαθμίσει το σχολικό περιβάλλον και να ενισχύσει τις σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, με την αυτοαξιολόγηση θα καταφέρουμε να αλλάξουμε ή να βελτιώσουμε τις διδακτικές-μαθησιακές πρακτικές και, ως συνέπεια, να βελτιώσουμε τα επιτεύγματα της μάθησης. Με άλλα λόγια, μέσω της διαδικασίας της τοποθετούμε τα σχολεία, σύμφωνα και με την αντίληψη του MacBeath (2001), σε μια θέση όπου τα ίδια μιλούν για τον εαυτό τους. Από τη θέση αυτή θέτουν στόχους, τους υλοποιούν και παρεμβαίνουν, ώστε να τονίσουν τις αδυναμίες τους και να τις διορθώσουν έχοντας πάντα ως στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που παράγουν. Η ικανότητα της σχολικής κοινότητας να χρησιμοποιεί τα εργαλεία της αυτοαξιολόγησης και της αυτοβελτίωσης αποτελεί μάλιστα και δείκτη υγείας του εκπαιδευτικού συστήματος που διαθέτει κάθε χώρα. Ανάμεσα στα υγιή εκπαιδευτικά συστήματα γίνονται επίσης και ανταλλαγές των αντίστοιχων εμπειριών, σε αντίθεση με τα μη υγιή, τα οποία χαρακτηρίζονται από την παρακολούθηση των σχολείων που πραγματοποιούν εξωτερικοί φορείς (MacBeath, 2001).

Η λογική της αυτοαξιολόγησης βασίζεται στην πραγματοποίηση μιας διαδικασίας που στοχεύει κατά κύριο λόγο στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και όχι στον εντοπισμό της επιτυχίας ή του λάθους ώστε να αποδοθούν αντίστοιχα εύσημα ή ευθύνες. Το άτομο αντιμετωπίζεται ως ένας εν δυνάμει φορέας ικανοτήτων που οφείλει να τις



αξιοποιήσει, αλλά και αδυναμιών που προκαλείται να ξεπεράσει. Τα στοιχεία που το χαρακτηρίζουν είναι η προσπάθεια, η αυτογνωσία, η συνεργασία, η εμπιστοσύνη, αλλά και η αλληλεπίδραση μέσα σε ένα περιβάλλον που επιζητά από αυτό καθημερινά να ξεπεράσει τις αναστολές και τις προκαταλήψεις του και να υιοθετήσει μια κριτική στάση απέναντι στο εκπαιδευτικό έργο του. Όσον αφορά το ίδιο το εκπαιδευτικό έργο, στα πλαίσια της αυτοαξιολόγησης παύει να θεωρείται ως ένα σύνολο θετικών και αρνητικών παρεμβάσεων και αναγνωρίζεται σε αυτό η αξία που διαθέτουν και οι μη διδακτικές παράμετροί του, όπως είναι το κλίμα του σχολείου, οι σχέσεις των προσώπων και η υλικοτεχνική υποδομή (Ματθαίου, 2000).

Μέσα από τις έρευνες που διεξήχθησαν, όπως εκείνες των Mortimore (1988), Sammons (1995), MacBeath (1999), Potter (2002), Wikeley (2002), αποδεικνύεται ότι οι διαδικασίες αυτοαξιολόγησης που ακολουθούν συστηματικά ορισμένες αρχές πολιτικής έχουν περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας από τις διαδικασίες στις οποίες αυτό δε συμβαίνει ή συμβαίνει σε μικρότερο βαθμό. Επομένως, η ποιότητα μιας διαδικασίας αυτοαξιολόγησης καθορίζεται έντονα από τον τρόπο διεξαγωγής της. Κατά τους Vanhoof και Van Petegem (2011), οι διαδικασίες εφαρμογής της πολιτικής είναι πιο αποτελεσματικές όσο πιο έντονα συμμορφώνονται με τα ακόλουθα:

- προσφέρουν επαγγελματική και προσωπική υποστήριξη για τα μέλη της ομάδας
- προετοιμάζουν τη σχολική μονάδα να συμμετέχει σε συστηματικό προβληματισμό
- χρησιμοποιούν την κατανεμημένη ηγεσία ως μέσο για τη δημιουργία συμμετοχής
- διασφαλίζουν τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων
- ενσωματώνουν τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης στην υπάρχουσα σχολική πολιτική
- χρησιμοποιούν αποτελεσματικές στρατηγικές επικοινωνίας
- θέτουν κοινούς ομαδικούς στόχους.

Απαιτείται επομένως η δημιουργία ενός κατάλληλου πλαισίου, με το οποίο το σχολείο ως ομάδα αναμένεται να εναρμονιστεί, ώστε η αυτοαξιολόγηση να μπορέσει να αποδώσει. Όπως άλλωστε επισημαίνει και ο MacBeath (1999), η αυτοαξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει μόνο εάν τα μέλη της έχουν θετική στάση απέναντί της. Σε αυτή τη θετική στάση σημαντικό παράγοντα αποτελεί η κουλτούρα εμπιστοσύνης που επικρατεί στο κάθε σχολείο. Το ζήτημα λοιπόν της εμπιστοσύνης αποτελεί προϋπόθεση για την επιτυχία της αυτοαξιολόγησης καθώς η ομάδα κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της οφείλει να αναπτύξει προσωπικές σχέσεις με τα μέλη της που να χαρακτηρίζονται από σεβασμό, ειλικρίνεια και αξιοπρέπεια. Σε αυτό το

κλίμα η ομάδα δεν πρέπει να βλέπει την τάση για βελτίωση ως κάτι απειλητικό, αλλά ως ένα εργαλείο που θα χρησιμοποιήσει θετικά για να πετύχει τους στόχους της.

Ο ρόλος της ηγεσίας στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης θεωρείται κρίσιμος. Κατά τους Vanhoof και Van Petegem (2011), η αξιοποίηση της κατανεμημένης ηγεσίας κρίνεται ως απαραίτητο μέσο για τη δημιουργία κουλτούρας συμμετοχής. Χρησιμοποιώντας στην αυτοαξιολόγηση αυτό το στυλ ηγεσίας δε σημαίνει πως όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν σε κάθε απόφαση και σε όλες της διαδικασίες της, αλλά ότι οφείλουν να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο όταν αυτό κριθεί απαραίτητο. Σχετικά με τις αποφάσεις που λαμβάνονται, είναι αρκετά σημαντικό να εξετάζεται συνεχώς η ποιότητά τους, κάτι που μπορεί να γίνει εφικτό εφαρμόζοντας δύο κριτήρια. Αρχικά, εξετάζοντας την εγγενή ποιότητα της συγκεκριμένης απόφασης και έπειτα, το βαθμό στον οποίο αυτή γίνεται αποδεκτή από τα μέλη της ομάδας. Στο σημείο αυτό, κατανοούμε ότι μπορεί να παρουσιαστεί εμπόδιο στη διαδικασία όταν συναντάμε αντιφατικές απόψεις.

Σε μια προσπάθεια να συνοψίσουμε τις θετικές και τις αρνητικές πτυχές της αυτοαξιολόγησης, καταλήγουμε πως είναι η ίδια η εκπαιδευτική πράξη αυτή που ανέδειξε και τις δυο πλευρές της. Ως καίριο πλεονέκτημά της αναγνωρίζεται η έμφαση που δίνεται σε παιδαγωγικά ζητήματα (Faubert, 2009· Nevo, 2001). Επιπλέον, παρατηρούμε πως πρόκειται για μια μορφή εσωτερικής αξιολόγησης που έχει τη δυνατότητα να παρακολουθεί από κοντά τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν σε κάθε σχολείο, καλλιεργώντας στους συμμετέχοντες ένα ζήλο που τους καθοδηγεί να διερευνούν σε βάθος συγκεκριμένους τομείς του εκπαιδευτικού τους έργου. Δημιουργεί το κατάλληλο και ενθαρρυντικό κλίμα για ανάληψη πρωτοβουλιών και δημιουργικών δραστηριοτήτων, διευρύνοντας με τον τρόπο αυτό και το πεδίο δράσης του κάθε σχολείου. Με την αυτοαξιολόγηση διαμορφώνεται ένα κλίμα συνεργασίας, συλλογικότητας, αλλά και συνευθύνης ανάμεσα στα μέλη του σχολείου, δίνοντας την ευκαιρία να κινητοποιηθούν ακόμη και τα αδρανή μέλη του, ενισχύοντας έτσι την αυτοπεποίθησή τους και βοηθώντας τους να συνειδητοποιήσουν ορισμένες άγνωστες έως τώρα για αυτούς πτυχές της επαγγελματικής τους δράσης. Όσον αφορά το ίδιο το σχολείο, παρατηρείται πως σε περιπτώσεις που εφαρμόστηκε η αυτοαξιολόγηση ενισχύθηκε η ικανότητά του για αυτοέλεγχο, αλλά και το κύρος που απέκτησε μέσα στην τοπική κοινωνία (Ματθαίου 2000· Σολομών 1999). Συνολικότερα, θα μπορούσαμε να προσθέσουμε πως αυτή η μορφή αξιολόγησης εκλαμβάνεται ως μια ευκαιρία για μάθηση, αξιοποιώντας την οποία μπορούμε να πετύχουμε στη μαθησιακή διαδικασία, επικοινωνώντας εκείνο που διαφορετικά θα παραβλεπόταν ή θα αντιλαμβανόμασταν με λάθος τρόπο (Cronbach, 1983:8).

Εντούτοις, η εφαρμογή αυτής της εκδοχής της εσωτερικής αξιολόγησης ανέδειξε και ορισμένες δυσκολίες. Ανάμεσα σε αυτές συγκαταλέγεται ο βαθμός στον οποίο ένα σχολείο είναι ικανό να ελέγξει τη διαδικασία της. Συχνά, ο έλεγχος αποτελεί αποκλειστική αρμοδιότητα της διοίκησης, έτσι ώστε η αξιολόγηση να είναι εσωτερική μόνο κατ' όνομα. Ως συνέπεια, δημιουργούνται συναισθήματα αμφιβολίας στα μέλη του σχολείου σχετικά με τους απώτερους σκοπούς της διαδικασίας, με αποτέλεσμα να την ταυτίζουν με την εξωτερική αξιολόγηση (Davies & Rudd 2001). Παρόμοιες αμφιβολίες διακρίνουμε και ως προς τα συμφέροντα που εξυπηρετεί η αυτοαξιολόγηση αλλά και τους στόχους τρίτων προσώπων που προέρχονται είτε από τις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης είτε από πολιτικούς παράγοντες που τη χρησιμοποιούν για να πετύχουν τις πολιτικές επιδιώξεις τους έναντι των αναγκών του σχολείου (Mathison, 1991· Torres, 1991). Κατά τους Altrichter & Specht (1998) και Popham (1988), πρόκειται για μια διαδικασία ιδιαίτερα απαιτητική και χρονοβόρα, της οποίας το όφελος είναι αναντίστοιχο με τον απαιτούμενο κόπο και χρόνο. Το κόστος και η έλλειψη των σχετικών πόρων αποτελούν μεγάλα εμπόδια για τη διεξαγωγή της (Davies & Rudd, 2001· Nevo, 2001· Torres, 1991). Η σχολική κοινότητα χρειάζεται ένα μεγάλο χρονικό διάστημα ώστε να εξοικειωθεί με τις αρχές και τις μεθόδους της όλης προσπάθειας. Στο σημείο αυτό, θα μπορούσαμε να προσθέσουμε ότι η αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων δύναται να επιτευχθεί με την παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, η αυτοαξιολόγηση χαρακτηρίζεται από μια έλλειψη συστηματικότητας καθώς και έναν προβληματισμό πάνω στον προσδιορισμό της θεματολογίας της, γεγονός που μας δυσκολεύει να αντλήσουμε στοιχεία από αυτήν ώστε να εξάγουμε συμπεράσματα ευρύτερης αξίας για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου. Αρκετά συχνά, με αυτήν τη μορφή αξιολόγησης παρατηρούμε μια προτεραιότητα που δίνεται στο μέσο της επίτευξης του σχολικού έργου έναντι του σκοπού και με τον τρόπο αυτό είναι πολύ εύκολο να χαθούν οι βασικοί στόχοι της αυτοαξιολόγησης και το σχολείο να επικεντρωθεί σε ζητήματα δευτερεύουσας σημασίας ή σε πτυχές του για τις οποίες δε φέρει άμεση ευθύνη. Οι περιορισμένες γνώσεις των εκπαιδευτικών καθώς και η ανυπαρξία ορισμένων συγκριτικών δεδομένων για τη σχολική μονάδα αποτελούν εμπόδια στο δρόμο για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης που δε βοηθούν το σχολείο να αποκτήσει γενικευμένες κατευθύνσεις και πληροφορίες με νόημα που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν. Όλα τα παραπάνω δημιουργούν την ανάγκη ύπαρξης ενός εξωτερικού κριτή που θα αναλάβει το ρόλο του υποστηρικτή μέσα στα πλαίσια της διαδικασίας, ώστε να διασταυρώσει τα στοιχεία που απορρέουν. Θα ήταν λάθος, επίσης, να μην αναφέρουμε ότι σε εκπαιδευτικά συστήματα στα οποία επιλέχθηκε η εφαρμογή της παρατηρήθηκε ένα ψευδές συναισθημα βεβαιότητας για την αξιοπιστία της και τη δυνατότητα να μπορεί το σχολείο να δράσει

αυτοδύναμα, οδηγώντας στην υιοθέτηση μιας αλαζονικής στάσης απέναντι στο άλλο είδος αξιολόγησης, την εξωτερική (Ματθαίου 2000· Σολομών 1999). Τέλος, δεν είναι ευδιάκριτος ο τρόπος κατά τον οποίο τα αποτελέσματα της διαδικασίας συνεισφέρουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Faubert, 2009).

Κλείνοντας την ενότητα αυτή, με την αναφορά μας στα είδη αξιολόγησης και παρουσιάζοντας τις θετικές και αρνητικές τους πτυχές, είναι φανερό η μεγάλη αναφορά μας σε εκείνη τη μορφή εσωτερικής αξιολόγησης που επηρέασε και εξακολουθεί να συντηρεί το ενδιαφέρον των ερευνητών, την αυτοαξιολόγηση. Η στροφή προς αυτήν, τόσο σε διεθνές όσο και ευρωπαϊκό επίπεδο, οφείλεται στην αντίληψη ότι αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο για την ενίσχυση των σχολικών μονάδων μέσα σε ένα πλαίσιο αποσυγκέντρωσης, από τη μια του ελέγχου και από την άλλη της λήψης αποφάσεων, πάνω στα εκπαιδευτικά ζητήματα. Στη στάση αυτή, ωστόσο, των ευρωπαϊκών χωρών και της Ελλάδας απέναντι στο ζήτημα της αυτοαξιολόγησης θα αναφερθούμε αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο.

## Κεφάλαιο 3: Η αξιολόγηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Στα προηγούμενα κεφάλαια ολοκληρώσαμε την προσπάθειά μας να πλαισιώσουμε τους ορισμούς που πρωταγωνιστούν στην εργασία μας - *εκπαιδευτικό έργο, ποιότητα και αξιολόγησή του* - και προχωρήσαμε σε μια σύνδεση των εννοιών, ώστε να αντιληφθούμε την έννοια της αξιολόγησης ως *προϋπόθεση αλλά και εργαλείο διασφάλισης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου*. Επιπλέον, επικεντρωθήκαμε στην *αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου*, παραθέτοντας τους αντίστοιχους λόγους, και παρατηρήσαμε το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που δίνεται σε εκείνο το είδος εσωτερικής αξιολόγησης που αποκαλείται *αυτοαξιολόγηση*. Στο κεφάλαιο αυτό, αφού παρουσιάσουμε την εικόνα που επικρατεί για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και διεθνώς θα σταθούμε στη θέση που κατέχει η αξιολόγηση αυτή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, θα ολοκληρώσουμε μια επισκόπηση στο νομοθετικό πλαίσιο της διαδικασίας της και θα παρουσιάσουμε τη στάση που κρατούν απέναντί της τα εκπαιδευτικά συνδικάτα της χώρας μας. Αφού ολοκληρώσουμε και το κεφάλαιο αυτό, θα είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε τόσο την υπάρχουσα κατάσταση των πραγμάτων περί ποιότητας και αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου όσο και τις δυσκολίες που συναντάμε στην πορεία της διαδικασίας της, ώστε να μπορέσουμε να προχωρήσουμε στο δεύτερο μέρος της εργασίας μας, το ερευνητικό.

### 3.1 Η διεθνής εμπειρία

Για να χαρακτηριστεί υγιές στις μέρες μας ένα εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να είναι ανοιχτό, δίνοντας έτσι την ευκαιρία για απολογισμό και βελτίωση (MacBeath, 2001). Ένα τέτοιο σύστημα μπορεί να ολοκληρώσει τις δυνατότητες λειτουργίας του εφαρμόζοντας τις διαδικασίες της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, οι οποίες σίγουρα για κάθε χώρα λαμβάνουν μια διαφορετική διάσταση και πλαισιώνονται με ξεχωριστό τρόπο. Όπως είδαμε παραπάνω, στην Ευρώπη ένα σύνολο 26 χωρών εμπλέκεται είτε με την εξωτερική, είτε με την εσωτερική μορφή της αξιολόγησης, χωρίς αυτό ωστόσο να σημαίνει πως δεν υπάρχουν περιπτώσεις χωρών που θεωρούν λιγότερο σημαντική τη διαδικασία της για τη διασφάλιση της ποιότητας στον εκπαιδευτικό χώρο. Άλλωστε, όπως αναφέραμε και στο προηγούμενο

κεφάλαιο, η αξιολόγηση αποτελεί μόνο μία από τις μεθόδους που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διασφάλιση της ποιότητας και συχνά συνυπάρχει με άλλες διαδικασίες.

Η κατάσταση που επικρατεί τις τελευταίες δεκαετίες στις περισσότερες χώρες αποτυπώνει το ιδιαίτερο ενδιαφέρον για αξιολόγηση μέσα στα πλαίσια εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών. Το σύστημα αξιολόγησης που υιοθετεί η κάθε χώρα μαρτυρά και τις συνθήκες που επικρατούν σε αυτές τόσο σε πολιτισμικό όσο και κοινωνικό επίπεδο, ώστε να μπορούν να επιτευχθούν αντίστοιχα και οι στόχοι που θέτει το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα (Ξωχέλλης, 2006· Σολομών, 1999). Ωστόσο, όλα τα συστήματα εκπαίδευσης βασίζονται σε μια κοινή γραμμή, η οποία τους επιβάλλει να συνδέουν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχουν, οδηγώντας με τον τρόπο αυτό το σχολείο στην ανάπτυξη και τελικά στη βελτίωσή του. Η ανομοιομορφία και οι διαφορές που παρατηρούνται από το ένα εκπαιδευτικό σύστημα στο άλλο οφείλονται σε μεγάλο βαθμό στις διαφορετικές πολιτικές συνθήκες που επικρατούν από χώρα σε χώρα.

Συναντάμε χώρες που υιοθετούν την εξωτερική αξιολόγηση ως εργαλείο ακόμη και με τη μορφή της επιθεώρησης. Παράδειγμα αυτής της περίπτωσης αποτελεί η Γερμανία αλλά ως ένα βαθμό και η Γαλλία, χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει πως δεν πειραματίζονται μερικώς και με την εσωτερική αξιολόγηση. Υιοθετούν, επομένως, ένα μεικτό σύστημα αξιολόγησης (Eurydice, Μονογραφία Γερμανίας, 2000-2001). Στις χώρες αυτές, όπου παραδοσιακά οι επιθεωρητές αξιολογούν μεμονωμένα τους εκπαιδευτικούς και όχι τα σχολεία στο σύνολό τους, παρατηρούμε έναν επαναπροσδιορισμό του ρόλου τους ως πρώτο βήμα μιας προσπάθειας αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Στη Γερμανία, όπου οι αλλαγές αυτές δε συντελούνται πιθανώς σε εθνικό επίπεδο αλλά σε κρατικό, το γραφείο επιθεώρησης στη Βρέμη κατέχει έναν υποστηρικτικό και συμβουλευτικό ρόλο. Παρόμοια κατάσταση επικρατεί στην Έσση και στη Βόρεια Ρηνανία-Βεστφαλία (MacBeath, 2001).

Οι Γάλλοι θεωρούν ότι η παιδεία τους αντικατοπτρίζει τη μοναδικότητα της ταυτότητάς τους και για το λόγο αυτό είναι ιδιαίτερα ευαίσθητοι και απαιτητικοί για την αποτελεσματικότητά της (Παλαιοκρασάς, κ.α., 1997:57). Η Γαλλία, η οποία διαθέτει ένα παραδοσιακά συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, βρίσκεται τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες σε μια φάση σταδιακής μεταβίβασης των εκπαιδευτικών αρμοδιοτήτων από την κεντρική εξουσία προς τις τοπικές αρχές αλλά και τα ίδια τα σχολεία. Με βάση το λειτουργικό και διοικητικό σύστημα των σχολείων προβλέπεται η κατανομή αρμοδιοτήτων ανάμεσα στις κεντρικές κρατικές αρχές και τα περιφερειακά όργανα εξουσίας (Γκόλια, 2010). Με την κατανομή αυτή, οι κεντρικές αρχές αναλαμβάνουν τα σχετικά με τις δαπάνες της

εκπαίδευσης θέματα, την οργάνωση του συστήματος εκπαίδευσης καθώς και τα ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα. Από την άλλη πλευρά, τα περιφερειακά όργανα αναλαμβάνουν την επίβλεψη των παραπάνω θεμάτων, όπως επίσης και την ευθύνη του εξοπλισμού των σχολείων (κατασκευή και συντήρηση). Όσον αφορά το σχολείο, διαθέτει μερική αυτονομία πάνω στην εφαρμογή των καθορισμένων προγραμμάτων και μπορεί συνεπώς να προσαρμόζει τα προγράμματα σπουδών ανταποκρινόμενο στις ιδιαίτερες δικές του ανάγκες και αναπτύσσοντας δράσεις ανεξάρτητα από το κεντρικό πρόγραμμα. Η δράσεις αυτές του σχολείου πραγματοποιούνται μέσω ενός σχεδίου, το Σχολικό Σχέδιο, το οποίο αξιολογείται με τη λήξη του σχολικού έτους από το Σχολικό Συμβούλιο, κύριο μέλος του οποίου αποτελεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Ο τελευταίος οφείλει να αποστέλλει κάθε χρόνο στην κεντρική αρχή καθώς και στις περιφερειακές σχετική έκθεση. Με βάση την παραπάνω διαδικασία, περί Σχεδίων του σχολείου, έχουν δημιουργηθεί πιλοτικοί δείκτες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, των οποίων η εφαρμογή είναι προαιρετική, με στόχο να αποτελέσουν εργαλεία αξιοπιστίας του έργου και να κατορθώσουν με τον τρόπο αυτό να βοηθήσουν τα σχολεία στον προσδιορισμό και την αξιολόγηση των διδακτικών στόχων τους συγκρίνοντας τα μεταξύ τους αποτελέσματα. Συνεπώς, οι επιθεωρητές αναλαμβάνουν έναν νέο αναμορφωτικό ρόλο, ξεπερνώντας τις παραδοσιακές τους αρμοδιότητες, που συμπεριλαμβάνει την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου σε συνεργασία με το σχολείο (Ματθαίου, 2000). Με τους ρυθμούς των συγκεντρωτικών εκπαιδευτικών συστημάτων συμβαδίζει και η Πορτογαλία (Ψαχαρόπουλος, 2003).

Υπάρχουν ωστόσο περιπτώσεις χωρών που εφαρμόζουν κυρίως ή και αποκλειστικά την εσωτερική αξιολόγηση. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η Δανία, οι σχολικές μονάδες της οποίας υπάγονται στους δήμους και η λειτουργία τους πραγματοποιείται στα πλαίσια ενός αποκεντρωμένου συστήματος. Το Υπουργείο Παιδείας της χώρας είναι υπεύθυνο για το γενικό καθορισμό του προγράμματος (ωρολογίου και αναλυτικού), αλλά ο τρόπος που θα εφαρμοστεί αποτελεί απόφαση του κάθε σχολείου. Εξάιρεση του παραπάνω πλαισίου αποτελεί μόνο η ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η οποία λειτουργεί στο πλαίσιο ενός πιο συγκεντρωτικού συστήματος, και τόσο τα προγράμματα όσο και οι εξετάσεις σε αυτήν αποτελούν αρμοδιότητα αποκλειστικά του Υπουργείου Παιδείας. Η εποπτεία, η λειτουργία των σχολείων και η θέσπιση κανόνων για αυτά αποτελούν ευθύνη των δημοτικών συμβουλίων καθώς δεν υπάρχει πρόβλεψη για ένα θεσμοθετημένο σύστημα επιθεώρησης και αξιολόγησης. Η Δανία αναζητά την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου της μέσω της διαδικασίας της αξιολόγησης, συγκεκριμένα της αυτοαξιολόγησης, εδώ και τουλάχιστον

τρεις δεκαετίες με την εφαρμογή σχεδίων όπως το «σχέδιο ανάπτυξης της ποιότητας» το 1991, αλλά και ένα νεότερο το 1997, στοχεύοντας με τον τρόπο αυτό να βοηθήσει τους μαθητές στην επιλογή του σχολείου τους. Ορισμένα από τα εργαλεία της αυτοαξιολόγησης που χρησιμοποιεί αποτελούν τα ερωτηματολόγια αλλά και η χρήση δεικτών (Ευρυδίκη, 2015· Ματθαίου, 2000).

Η περίπτωση της Αγγλίας αποτελεί ακόμη ένα παράδειγμα εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, όχι όμως σε αποκλειστικό βαθμό, καθώς η χώρα αυτή φαίνεται να συνδυάζει τις δύο μορφές αξιολόγησης. Τα αγγλικά σχολεία είναι ανταγωνιστικά μεταξύ τους καθώς οι γονείς είναι αυτοί που επιλέγουν το κατάλληλο σχολείο για τα παιδιά τους με βάση τις επιδιώξεις και τις προτεραιότητές τους. Αυτή η πελατειακή σχέση που δημιουργείται μεταξύ του παραγωγικού σχολείου και του «γονέα-καταναλωτή», τοποθετεί το πρώτο σε μία διαρκή προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού του έργου, ώστε να μπορέσει να ικανοποιήσει τις ανάγκες και τις επιθυμίες του δεύτερου αλλά και να εξασφαλίσει τους οικονομικούς πόρους που απαιτούνται καθώς η χρηματοδότησή τους πραγματοποιείται με βάση των αριθμό των εγγεγραμμένων σε αυτό μαθητών. Όλη αυτή η κατάσταση δημιουργεί αναντίρρηση την ανάγκη ύπαρξης ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που θα χαρακτηρίζεται από αντικειμενικότητα και αξιοπιστία. Την ευθύνη της διαδικασίας αυτής αναλαμβάνουν ειδικά σώματα αξιολογητών υπό την εποπτεία του OFSTED (Office for Standards in Education), κυρίως όμως το ίδιο το σχολείο με το Συμβούλιο Διοίκησής του και μέσω της βοήθειας που δέχεται από ειδικούς οδηγούς και τα εξειδικευμένα πρόσωπα των Τοπικών Αρχών. Και στην περίπτωση του αγγλικού συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου χρησιμοποιείται ένα σύστημα δεικτών (Ματθαίου, 2000). Αποκεντρωτικές τάσεις εμφανίζουν, επιπλέον, τα συστήματα της Ισλανδίας, της Σουηδίας και της Τσεχίας. Ανάμεσά τους ως ιδιαίτερα αποκεντρωτικό ξεχωρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα της Φιλανδίας (Ψαχαρόπουλος, 2003).

Στο παραδοσιακά συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ιταλίας, το κράτος ξεκινάει από τη δεκαετία του '70 να εκχωρεί διοικητικές αρμοδιότητες σε τοπικά και περιφερειακά γραφεία της εκπαίδευσης με αποκορύφωση τη δεκαετία του '90 κατά την οποία με μια σειρά νομοθετικών μέτρων το σχολείο αποκτά ιδιαίτερη αυτονομία σε επίπεδο οργάνωσης και διοίκησης αλλά και σχεδιασμού δικών του προγραμμάτων σπουδών, σύμφωνα όμως πάντα με τους στόχους που θέτει το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σχετικά με την εποπτεία του εκπαιδευτικού έργου, το κράτος την εκχωρεί από το 1973 και μετά σε ειδικά συμβούλια που απαρτίζονται από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, το διευθυντή και ορισμένους



γονείς. Τα συμβούλια, έχοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε σχολείου, είναι υπεύθυνα για τη σύνταξη σχεδίων, τόσο εκπαιδευτικών όσο και διδακτικών, για την περιοδική αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων της κάθε τάξης και για την πρόταση μέτρων που θα βελτιώνουν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Στην Ιταλία, που αποτελούσε αδιαμφισβήτητα μια χώρα με παντελή έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης τόσο η εσωτερική όσο και η εξωτερική αξιολόγηση αποτελούν με τις κινήσεις που προαναφέραμε καινούριες εξελίξεις, οι οποίες οφείλονται στην ανάγκη που δημιούργησαν οι αλλαγές του παγκόσμιου οικονομικού αλλά και εργασιακού χώρου να δημιουργηθούν αποτελεσματικά σχολεία. Συνεπώς, η αποτελεσματικότητα συνεπάγεται και την ύπαρξη της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, ένας στόχος τον οποίο για να πετύχουν οι Ιταλοί ιδρύουν μια κεντρική υπηρεσία για την ποιότητα στην εκπαίδευση (Servizio per la Qualità dell'Educatione. Η υπηρεσία αυτή παρέχει τα απαραίτητα για την εσωτερική αξιολόγηση εργαλεία με βάση ορισμένα κριτήρια και συγχρόνως παρέχει πληροφορίες για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Την ίδια στιγμή, αλλάζει και ο προσανατολισμός της εξωτερικής αξιολόγησης προς νέες μεταρρυθμιστικές στρατηγικές που στοχεύουν στην ενίσχυση της προσπάθειας βελτίωσης για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (Ματθαίου, 2000).

Από τα παραπάνω προκύπτει πως αρκετές ευρωπαϊκές χώρες έχουν θέσει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός τους για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που παράγουν τη διαδικασία της αξιολόγησης. Ωστόσο, σε πολλές από αυτές ο ρόλος του εθνικού συστήματος επιθεώρησης που έχουν στη διάθεσή τους βρίσκεται υπό αναθεώρηση. Η Αυστρία, για παράδειγμα, για αρκετά χρόνια διέθετε ένα σύστημα επιθεώρησης, το οποίο όμως σήμερα βρίσκεται σε φάση αλλαγής, ώστε να μην αποτελεί πια σώμα παρακολούθησης αλλά μια πηγή ενημέρωσης και ο ρόλος του είναι υποστηρικτικός προς τα σχολεία κατά τη διεξαγωγή της αυτοαξιολόγησης. Στην Αυστρία συναντούμε αρκετά πρωτοπόρα βήματα πάνω στην αυτοαξιολόγηση. Παρόμοια κατάσταση διακρίνουμε και στην Ολλανδία, η οποία εργάζεται αρκετά καινοτόμα θα λέγαμε πάνω στην αποτελεσματικότητα των σχολείων. Η χώρα, ως ιδιαίτερα αποκεντρωτική, ενθαρρύνει συνεχώς την ανάπτυξη νέων μοντέλων και ο επικεφαλής των επιθεωρητών προτείνει τη χρήση ποικίλων προσεγγίσεων, ώστε να μπορούν οι σχολικές μονάδες να έχουν στα χέρια τους συμβουλές και εύκολες υποδείξεις.

Συμπερασματικά, παρατηρούμε πως είναι αρκετές οι χώρες ανά τον κόσμο που επιδιώκουν τη χρυσή τομή μεταξύ εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, προσπαθώντας με τον τρόπο αυτό να πετύχουν στόχους που σχετίζονται με τη σχολική ανάπτυξη και τη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Φαίνεται πως στις

περισσότερες χώρες τόσο του ευρωπαϊκού χώρου όσο και διεθνώς η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου βασίζεται σε συστήματα δεικτών ποιότητας, ενώ κατά τους Καψάλη και Χανιωτάκη (2011) σε ορισμένες περιπτώσεις κρίνεται απαραίτητη και η λογοδοσία (accountability) των ίδιων των εκπαιδευτικών. Με τη χρήση δεικτών εξασφαλίζεται από τη μία η αξιοπιστία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και από την άλλη η αξιολόγηση των διδακτικών στόχων που συμβάλει στη σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ των σχολείων. Το σίγουρο είναι πάντως πως οι δείκτες οφείλουν να χρησιμοποιούνται με απόλυτη συνέπεια για τους λόγους που δημιουργήθηκαν, ειδικά, όπως επισημαίνει και ο MacBeath (2001), εάν χρησιμοποιούνται για την εξυπηρέτηση πολιτικών σκοπών, τα σχολεία δε θα καταφέρουν να εξελιχθούν σε γνήσιους οργανισμούς μάθησης. Διαπιστώνουμε επίσης ότι ο βαθμός στον οποίο μπορούν να ελεγχθούν οι μηχανισμοί της αξιολόγησης δεν είναι πάντα εξαρτημένος από το βαθμό κατά τον οποίο ένα εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται συγκεντρωτικό ή αποκεντρωτικό και συνεπώς, η πολιτική αξιολόγησης που υιοθετείται από κάθε χώρα ευθυγραμμίζεται πάντα με τις απαιτήσεις που προκύπτουν τόσο από τη συσσώρευση κεφαλαίου όσο και από την παραγωγή.

### **3.2 Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα**

Στην ενότητα αυτή προχωράμε σε μια προσπάθεια αποτύπωσης της πορείας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στη χώρα μας. Όπως θα παρατηρήσουμε, η εξέλιξη των γεγονότων πάνω στο συγκεκριμένο θέμα προσδιορίστηκε σε αρκετά μεγάλο βαθμό από την κοινωνική και οικονομική επικρατούσα κατάσταση και κατ' επέκταση, διακρίθηκαν ορισμένες φάσεις σε αυτήν. Αν επιχειρούσαμε να παρακολουθήσουμε το ζήτημα της αξιολόγησης από το τέλος του Εμφυλίου, από μια σχετικά αποστασιοποιημένη θέση, εκείνο που θα διακρίναμε είναι μια διαμάχη γεμάτη εντάσεις, αντιπαραθέσεις και ανεπιτυχείς προσπάθειες θεσμοθέτησης ενός συστήματος αξιολόγησης. Μέσα σε αυτό το τοπίο, η αξιολόγηση αποτέλεσε διακριτά ένα πεδίο άσκησης πολιτικής και συγχρόνως μια προσπάθεια προσαρμογής της εκπαίδευσης στις συνθήκες και τις ανάγκες της εκάστοτε εποχής. Κάθε σύστημα (π.χ. Επιθεωρητές, Σχολικοί Σύμβουλοι) αιτιολογήθηκε, κατά τον Δούκα (2000), αντίστοιχα και τεκμηριώθηκε ανάλογα με τα χαρακτηριστικά στοιχεία που το συνόδευαν και το υποστήριζαν σε θεωρητικό πλαίσιο. Τα θέματα της βελτίωσης της ποιότητας, της αποτελεσματικότητας, της ανάπτυξης του σχολείου και της κατάρτισης των

εκπαιδευτικών βρίσκονταν συνεχώς στο επίκεντρο των σχετικών εισηγήσεων (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η αξιολόγηση θεσμοθετήθηκε πριν σχεδόν δύο αιώνες, συγκεκριμένα κατά τη διάρκεια της σύστασης του νέου ελληνικού κράτους το 1830 και επί κυβερνήσεως Καποδίστρια, όπου και παρουσιάζονται οι πρώτοι Επιθεωρητές με έναν ιδιαίτερα ελεγκτικό και τιμωρητικό ρόλο (Διάταγμα 1372/5 Οκτωβρίου 1830). Ο θεσμός συνδυάστηκε με μια διαρκή επιτήρηση των εκπαιδευτικών με φόντο τα στοιχεία του αυταρχισμού και της γραφειοκρατίας, αποτελώντας ένα υπηρεσιακό όργανο της πολιτικής που ασκήθηκε και έναν εποπτικό μηχανισμό του συστήματος εκπαίδευσης (Μπουζάκης, 2003· Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Κατά τους Κάτσικα & Θεριανό (2007), ο Επιθεωρητισμός οδηγήθηκε σε μια συστηματοποίηση και επιστημονική αναβάθμιση με το Νόμο ΒΤΜΘ΄ του 1895. Τα χρόνια που ακολούθησαν, αποτέλεσε το μεγαλύτερο ελεγκτικό φορέα εξουσίας και αυταρχισμού πάνω στο λειτούργημα των εκπαιδευτικών τόσο σε εσωσχολικό όσο και σε εξωσχολικό επίπεδο, ελέγχοντας και ασκώντας πίεση σε κάθε κοινωνικοπολιτική τους δράση. Με τον τρόπο αυτό, η αξιολόγηση απέκτησε και μια ελεγκτική διάσταση της ιδιωτικής τους ζωής και των πολιτικών τους πεποιθήσεων, επιδιώκοντας έτσι να εξασφαλίσει το εκπαιδευτικό περιεχόμενο και από ιδεολογική άποψη (Γρόλλιος, Λιάμπας & Τζήκας, 2002· Μπουζάκης, 1991').

Η μεγάλη δυναμική της θέσης των Επιθεωρητών αναδεικνύεται και από το αυστηρό σύστημα της επιλογής τους, το οποίο δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα όχι μόνο στην κατάρτισή τους, αλλά και στη διάθεσή τους να αποτελέσουν στελέχη ενός αυστηρού ελεγκτικού μηχανισμού. Μέσα από την προσπάθεια να οικοδομηθεί και να εμπεδωθεί το κυρίαρχο σύστημα ιδεολογίας του κράτους, η σύνταξη των υπηρεσιακών εκθέσεων των εκπαιδευτικών κάτω από τις προσωπικές εκτιμήσεις των Επιθεωρητών αποτέλεσε μια καταπιεστική λειτουργία που ανήκε σε ένα προγραμματισμένο και στοχευμένο ιδεολογικά και πολιτικά πλαίσιο (Τσουκαλάς, 1986). Άλλωστε, κατά τον Παπακωνσταντίνου (1993), οι εκθέσεις αυτές επιδίωκαν την εξυπηρέτηση ορισμένων στόχων, όπως είναι από τη μια η ανάγκη να διαμορφωθεί ο χαρακτήρας των στελεχών της πολιτείας που επιφορτίστηκε με την εκτέλεση μιας ηθικής αποστολής και από την άλλη η οργάνωση ενός εσωτερικού συστήματος κατάταξης των εκπαιδευτικών με ένα άμεσα υλικό αντίκρισμα όπως η προαγωγή ή η μισθολογική εξέλιξη. Αυτό που πρέπει να συγκρατήσουμε στη μνήμη μας, περιγράφοντας τα στάδια και τις μορφές με τις οποίες παρουσιάστηκε στη χώρα μας το σύστημα της αξιολόγησης, είναι ότι ο θεσμός του Επιθεωρητή αποτέλεσε για τον εκπαιδευτικό χώρο, όπως

περιγράφει και ο Παπακωνσταντίνου (1993) μια «τραυματική εμπειρία», η οποία κατόρθωσε με την πάροδο του χρόνου και την ανανέωση του εκπαιδευτικού κλάδου να γίνει μια «ανάμνηση».

Προς το τέλος της δεκαετίας του 1970, καταβάλλεται προσπάθεια να κατανοηθούν όλοι οι παράγοντες που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία και διαπιστώνεται μια αλλαγή στην κατεύθυνση της αξιολόγησης, η οποία δεν αποβλέπει αποκλειστικά στη μέτρηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού. Συνειδητοποιείται πια πως το σχολείο αποτελεί ένα πλέγμα δομών και σχέσεων και πως ο μηχανισμός του και η διάρθρωσή του αποτελούν αλληλοσυνδεόμενες παραμέτρους. Επιπλέον, το ίδιο διάστημα ξεκινούν οι αναφορές στο δημοκρατικό και «αποτελεσματικό σχολείο<sup>4</sup>» (Ξωχέλλης, 2006).

Οι προσπάθειες να καταργηθεί ο Επιθεωρητισμός βρίσκουν απήχηση το 1982 και επί κυβερνήσεως ΠΑ.ΣΟ.Κ., μέσα σε ένα πλαίσιο απομάκρυνσης από τα αυταρχικά και συγκεντρωτικά πρότυπα. Έτσι, μέσω του Νόμου 1304/1982, οδηγούμαστε σε μια κατάργηση του θεσμού αυτού και την καθιέρωση ενός νέου, εκείνο των Σχολικών Συμβούλων, οι οποίοι αναλαμβάνουν έναν επιστημονικό, παιδαγωγικό και συμβουλευτικό ρόλο. Στην ουσία πραγματοποιείται ένας διαχωρισμός εξουσιών ανάμεσα στο παιδαγωγικό και διοικητικό πλαίσιο, με τον Σχολικό Σύμβουλο να αναλαμβάνει τη θέση που προαναφέραμε και τους Προϊσταμένους των Γραφείων και Διευθύνσεων τις αρμοδιότητες της διοίκησης. Τρία χρόνια αργότερα, ο Νόμος 1566/1985 ολοκληρώνει το διαχωρισμό αυτό.

Οι αρχικά θετικές εκτιμήσεις για το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου εξασθένησαν σύντομα καθώς δεν επήλθε ουσιαστική αλλαγή στο πλαίσιο των εξουσιών και οι εκπαιδευτικοί δεν απέκτησαν ορισμένη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Καζαμιάς & Κασσωτάκης, 1995). Το διάστημα που ακολουθεί από την ψήφιση του Νόμου 1304/1982 και μετά χαρακτηρίζεται από μια γενική κυβερνητική επιδίωξη να εφαρμοστούν συστήματα αξιολόγησης τόσο του εκπαιδευτικού έργου όσο και των εκπαιδευτικών. Μέχρι σήμερα, προτάθηκαν περίπου δέκα σχέδια Προεδρικών Διαταγμάτων και ψηφίστηκαν αρκετές διατάξεις και θεσμικά κείμενα πάνω στην αξιολόγηση (Ν. 1566/1985, Ν. 2043/1992, Ν. 2525/1997, Ν. 2986/2002, Ν. 3848/2010, Ν. 4142/2013, Π.Δ. 152/2013, Ν.4547/2018, Ν.4692/2020). Στην πραγματικότητα όμως, η επιδίωξη αυτή ουσιαστικά δεν επιτεύχθηκε καθώς οι έντονες αντιδράσεις των συνδικαλιστικών οργάνων ανέδειξαν πως όλα τα κυβερνητικά σχέδια απλώς εκσυγχρόνιζαν το θεσμό του Επιθεωρητή (Ανδρέου & Μαντζούφας, 1999).

---

<sup>4</sup> Βλ. Π. Πασιαρδής & Γ. Πασιαρδή, 2006.

Με το Νόμο 1566/1985, η κυβέρνηση καθορίζει για πρώτη φορά εννοιολογικά τη συνολική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και του εκπαιδευτικού έργου. Η κίνηση αυτή διαπιστώνεται πως πραγματοποιήθηκε στοχευμένα για να παραλειφθούν ορισμένοι όροι, όπως η αξιολόγηση εκπαιδευτικών, που περιλάμβαναν ένα αρνητικό φορτίο καθώς στοχοποιούσαν τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Ο νέος νόμος επικεντρώθηκε σε μια γενική περιγραφή των δράσεων που λάμβαναν χώρα στο σχολείο και στόχευε σε μια εκτίμηση του εκπαιδευτικού έργου συνολικά. Επιπλέον, αποτέλεσε βοήθημα στον αναπροσανατολισμό της αξιολογικής διαδικασίας και συνέβαλε στη μεταστροφή των στόχων της, ώστε να εξυπηρετεί σε μεγαλύτερο βαθμό παιδαγωγικές και κοινωνικοπολιτικές ανάγκες (Κασσωτάκης, 1992).

Στις αρχές του 2020, η σημερινή Υπουργός Παιδείας, Νίκη Κεραμέως, προβαίνει σε δηλώσεις σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, υπογραμμίζοντας ότι προτεραιότητα του Υπουργείου Παιδείας αποτελεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και έπειτα η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, των δασκάλων και των καθηγητών (Νίκη Κεραμέως, 2020).

Με την ψήφιση του Νόμου 4692/2020, θεσμοθετείται η εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων από τη σχολική χρονιά 2020-2021, προβαίνοντας σε μια θεσμοθέτηση της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που αφορά κυρίως τη Μέση Εκπαίδευση και καταργώντας ουσιαστικά το θεσμικό πλαίσιο που προέβλεπε την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας με το οποίο είχε συμφωνήσει η ΟΛΜΕ.

Σήμερα, βρισκόμαστε στο σημείο όπου δημοσιεύεται η Υπουργική Απόφαση 6603/ΓΔ4 (ΦΕΚ 140/Β/20.01.2021) *"Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο"*, η οποία προβλέπει τα εξής:

- Εσωτερική αξιολόγηση – αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας με σκοπό τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, σε επίπεδο σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Εσωτερική αξιολόγηση με συνεχή κυκλική διαδικασία τριών υποχρεωτικών σταδίων: α) σχεδιασμός, β) υλοποίηση, γ) αξιολόγηση.
- Την ευθύνη της υλοποίησης του συλλογικού προγραμματισμού και της εσωτερικής αξιολόγησης έχει ο Διευθυντής του σχολείου.
- Στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς συντάσσεται Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης με την ευθύνη του Διευθυντή, σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων, η οποία καταχωρείται στην ειδική ψηφιακή εφαρμογή του ΙΕΠ από 15 έως 25 Ιουνίου του κάθε έτους.

- Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας πραγματοποιείται σε επίπεδο θεματικού άξονα, σε τετράβαθμη κλίμακα.
- Ο Σύλλογος Διδασκόντων αξιολογεί το έργο του σχολείου ως προς κάθε λειτουργία και θεματικό άξονα με βάση 14 δείκτες όπως έχουμε αναφέρει παραπάνω.
- Εξωτερική αξιολόγηση από το Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου για κάθε σχολείο, η οποία καταχωρείται επίσης στην ειδική πλατφόρμα του ΙΕΠ και περιλαμβάνει ανατροφοδοτικές παρατηρήσεις και την τεκμηριωμένη αποτίμηση των λειτουργιών του σχολείου ανά θεματικό άξονα σε δεκάβαθμη κλίμακα.
- Εξωτερική αξιολόγηση από το ΠΕ.Κ.Ε.Σ σε περιφερειακό επίπεδο και από την Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. σε εθνικό που καταχωρούνται, επίσης, στις πλατφόρμες του ΙΕΠ.

Οι συνθήκες δείχνουν πια μια μεγαλύτερη ωριμότητα για ουσιαστική ενασχόληση του εκπαιδευτικού κλάδου με το ζήτημα. Οι εξελίξεις, όμως, και οι αντιδράσεις είναι αυτές που θα καθορίσουν αν και αυτή η νομοθετική προσπάθεια θα αποτύχει ή θα κατορθώσει να αποφέρει θετικά αποτελέσματα.

Αναφερόμενοι στις αντιδράσεις αυτές δε θα μπορούσαμε να παραλείψουμε να αναφερθούμε και στη στάση που κράτησαν τα εκπαιδευτικά συνδικάτα της χώρας μας. Κατά τον Αθανασιάδη (2001), τόσο η ΟΛΜΕ (1992) όσο και η ΔΟΕ (1993) αφότου σχημάτισαν τις θέσεις τους πάνω στην αξιολόγηση, προχώρησαν σε μια προσπάθεια αποπροσωποποίησης της διαδικασίας της, προβάλλοντας αιτήματα για το οργανωσιακό πλαίσιο, τον προγραμματισμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε σχολικό, περιφερειακό και κρατικό επίπεδο. Με τον ίδιο τρόπο, προχώρησαν και σε έναν έμμεσο αναπροσδιορισμό του σκοπού της αξιολόγησης, επιδιώκοντας να αξιοποιούνται τα αποτελέσματά της μόνο για τη βελτιωτική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου και να μη σχετίζονται με την εξέλιξη των εκπαιδευτικών βαθμολογικά και μισθολογικά. Ωστόσο, διακρίνεται μια αποδοχή συγκεκριμένων διαδικασιών κρίσεως, όπως η ανάδειξη στελεχών (Ζουγανέλη, κ.α., 2007).

Επιπλέον, κατά το προαναφερόμενο διάστημα, της μαχητικής επιχειρηματολογίας των εκπαιδευτικών συνδικάτων, καταδικάστηκαν ως αναχρονιστικές οι εκάστοτε πολιτικές προτάσεις που παρέπεμπαν στις εποχές του Επιθεωρητισμού και προβλήθηκε η αντίληψη ότι η διαδικασία της αξιολόγησης συμβαδίζει με την ιδεολογική χειραγώγηση, την οικονομική εξάρτηση, την υπηρεσιακή συμμόρφωση και την παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών σε κεντρικά ελεγχόμενες φορμαλιστικές διδακτικές επιλογές. Για το λόγο αυτό, η διαδικασία της συνδέθηκε οργανικά με το συνολικό προγραμματισμό και την

αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος ως μια δυναμική και μετασχηματιστική λειτουργία (Παπακωνσταντίνου & Κολυμπάρη, 2017:3).

Μέσα στο περιβάλλον των προηγούμενων δεκαετιών, όπου η αρκετά λεπτή θέση του εκπαιδευτικού τον τοποθετούσε στο ρόλο του δημόσιου λειτουργού, ο οποίος έπρεπε να είναι νομιμόφρων, τίμιος και πρότυπο για την κοινωνία, οι επιθεωρητικές εκθέσεις λειτουργούσαν καταπιεστικά και αποτελούσαν κομμάτι μιας πολιτικής επιδίωξης, αλλά και ιδεολογικής που σκόπευε κατά τον Τσουκαλά (1986) στην οικοδόμηση και την εμπέδωση του κυρίαρχου ιδεολογικού συστήματος. Κάτω από τις συνθήκες αυτές, δεν προκάλεσε έκπληξη το γεγονός ότι οι συνδικαλιστές του εκπαιδευτικού χώρου τοποθέτησαν στο επίκεντρο των κριτικών τους την αξιολόγηση και συγκεκριμένα το έργο του Επιθεωρητή, ο οποίος συγκέντρωνε στο πρόσωπό του από τη μία διοικητικές και εποπτικές λειτουργίες και από την άλλη παιδαγωγικές και καθοδηγητικές, με τις πρώτες να επικρατούν. Αυτή η επικράτηση, κατά τον Δούκα (2000), οδήγησε ουσιαστικά στη μετατροπή του θεσμού σε γραφειοκρατικό εξάρτημα του κεντρικού κρατικού μηχανισμού.

Από την αρχή της εμφάνισής της, η διαδικασία της αξιολόγησης εφαρμόστηκε και ως εργαλείο ελέγχου και ορισμένες μάλιστα φορές ως μέσο συμμόρφωσης προς επιλογές, οι οποίες είχαν καθοριστεί κεντρικά. Μέσω της εφαρμογής αυτής κρίθηκε αρκετά υπεύθυνη και για τα λανθασμένα μέσα και τις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή της, δημιουργώντας όπως ήταν λογικό, μια δυσπιστία απέναντί της από τις χώρες που διέθεταν ένα συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης, ανοίγοντας έτσι το δρόμο στην ανάπτυξη κριτικής και αντίστασης απέναντι σε μορφές της που υπονόμευαν τη σημασία της ως βελτιωτικό μέσο της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Ματθαίου, 2000).

Η δυσπιστία και η καχυποψία που δημιουργήθηκαν τις περασμένες δεκαετίες απέναντι στην αξιολόγηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών μπορούν επίσης να κριθούν δικαιολογημένες εξαιτίας των γραφειοκρατικών τρόπων που εφαρμόστηκε αλλά και της επιδίωξης της συμμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένα κανονιστικά πλαίσια. Με τον τρόπο αυτό, η αξιολόγηση αποτέλεσε κατά τον Παπακωνσταντίνου (1993) ένα εργαλείο επιβολής ελέγχου και υποταγής στις απαιτήσεις των δυνάμεων της κοινωνίας που συντηρούν τον έλεγχο του σχολείου και διαχειρίζονται τις λειτουργίες και συνεπώς τις κρίσεις του. Αρκετά συχνά, αναφέρθηκε ο τρόπος διεξαγωγής της ως ιδιαίτερα προσβλητικός, ιδίως σε περιπτώσεις στις οποίες ο φορέας που αξιολογούσε δε διέθετε στενή σχέση με τη σχολική πραγματικότητα. Επιπλέον, η δυσπιστία αυτή παρέμενε σε υψηλά επίπεδα και απέναντι στα χρησιμοποιούμενα κριτήρια της διαδικασίας, τα οποία διακρίνονταν συχνά από

υποκειμενικότητα, ασάφεια και απουσία εγκυρότητας. Ανεξάρτητα όμως από τις ελλείψεις αυτές, η αξιολόγηση με τις διαβαθμίσεις της αντικατοπτρίζει κατά τον Παπακωνσταντίνου (1993:34) την απόσταση που χωρίζει τον κάθε εκπαιδευτικό από την επίσημη, προδιαγεγραμμένη, τυποποιημένη, αναγνωρισμένη, προσδοκώμενη, ενιαία, μοναδική αντίληψη που εκφράζει με την περισσότερο ή λιγότερο κωδικοποιημένη και επεξεργασμένη του κλίμακα το Υπουργείο Παιδείας.

Τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες η στάση που κράτησαν τα εκπαιδευτικά συνδικάτα απέναντι στην αξιολόγηση γενικότερα και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ειδικότερα αναδεικνύει την απουσία μιας κουλτούρας αξιολόγησης αλλά και την έλλειψη κατάρτισης του εκπαιδευτικού κλάδου πάνω σε ζητήματα που την αφορούν. Επιπλέον, δε διακρίνεται μια ξεκάθαρη προσπάθεια να επιβληθεί η διαδικασία από πολλές πλευρές, αλλά μια απόπειρα εφαρμογής της από τα ανώτερα προς τα κατώτερα επίπεδα της ιεραρχίας στην εκπαίδευση, γεγονός που αποτέλεσε και κύριο λόγο της αρνητικής στάσης απέναντί της. Μπορούμε να χαρακτηρίσουμε ως αδυναμία από την πλευρά της κυβέρνησης τη δυσκολία να διαμορφώσει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο που θα μεταβίβαζε δύναμη στον εκπαιδευτικό και θα του επέτρεπε να ενσωματωθεί στη διαδικασία της αξιολόγησης, αλλά και ως μέσο να αποφύγει μια πολιτική διαπλοκή με ένα φλέγον ζήτημα που δημιουργεί διαμάχες με έναν μεγάλο κλάδο του ελληνικού δημόσιου συστήματος, ο οποίος δημιουργώντας δυσaráρεσκεια θα προκαλούσε αυτό που αποκαλείται «πολιτικό κόστος».

Από μια άλλη πλευρά, μπορούμε να χαρακτηρίσουμε ως αδυναμία των ίδιων των συνδικαλιστών την εξέλιξη της κατάστασης πάνω στο ζήτημα της αξιολόγησης καθώς ο λόγος τους χαρακτηρίζονταν αρκετά από ασάφεια και μια κατεστημένη ιδεολογία που δημιουργούσε επαναλαμβανόμενα αρνητική στάση πάνω στο θεσμό, προβάλλοντας κυρίως θέματα που σχετίζονταν με την αδυναμία ανάπτυξης επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των ανωτέρων τους και όχι με τα επί της ουσίας προβλήματα που έπρεπε να αντιμετωπιστούν. Δεν μπορούμε επομένως να αρνηθούμε ότι ένα μεγάλο μέρος της ευθύνης για την απουσία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Κατά τον Αθανασιάδη (2001:148-150) ο λόγος των συνδικαλιστών αποδείχτηκε αρκετά «συντεχνιακός» και υπαίτιοι σε αυτό ήταν οι θεσμοί ανάμεσα στα συνδικαλιστικά όργανα και το κράτος που αναπτύχθηκαν σε τρία επίπεδα όπου παράγεται άμεσα ή έμμεσα η εκπαιδευτική πολιτική: διοίκηση, κυβέρνηση, κόμμα, ο χαρακτήρας των οποίων χαρακτηρίστηκε νεοκορπορατιστικός. Στην ουσία, η αδυναμία των εκπαιδευτικών συνδικάτων να παρουσιάσουν μια αυτοδυναμία και να απεξαρτηθούν από τις πολιτικές



επιρροές τους περιόρισε σε μια τυπική ενασχόληση με το αν πρέπει να εφαρμοστεί η αξιολόγηση, γεγονός που θεωρείται αναγκαίο και όχι το πως μπορεί αυτή να διεξαχθεί, από ποιους και σε ποιους απευθύνεται.

Κλείνοντας, να αναφέρουμε πως ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στην αξιολόγηση και τον εκπαιδευτικό είναι η άρση των στερεοτύπων που έχουν χαραχτεί στην κοινωνία μας και επιβάλλουν μια δυσπιστία απέναντι σε οτιδήποτε καινούριο που εμφανίζεται ως εμπόδιο και διαταράσσει τις υπάρχουσες ισορροπίες της. Ξεπερνώντας κάθε τέτοια νοοτροπία θα προχωράμε ένα βήμα μπροστά και ένας χώρος τόσο σημαντικός, όπως αυτός της εκπαίδευσης, θα μπορέσει να φωτιστεί με νέες ιδέες και αντιλήψεις που τόσο πολύ έχει ανάγκη.

## **Καταληκτικά**

Η ανάγκη για αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης κρίνεται στην εποχή μας απαραίτητη όσο ποτέ άλλοτε. Δυστυχώς όμως, όλες οι προσπάθειες που ακολούθησαν από την κατάργηση του Επιθεωρητισμού το 1982 μέχρι και σήμερα δεν κατόρθωσαν να βρουν γόνιμο έδαφος. Τα συναισθήματα φόβου και ανασφάλειας που δημιουργήθηκαν μέσα στον εκπαιδευτικό κλάδο προκάλεσαν κατά καιρούς τις έντονες αντιδράσεις του απέναντι στο ζήτημα της αξιολόγησης εμποδίζοντας κάθε προσπάθεια να ευοδωθεί. Κατά τον Μαυρογιώργο (1986), η διαδικασία της αξιολόγησης έχει παρουσιάσει μια ταύτιση με αντιπαραθέσεις μεγάλης διάρκειας, οι οποίες προωθούν κάθε φορά νέες απόπειρες για να θεσμοθετηθούν συστήματα αξιολόγησης. Οι αντιπαραθέσεις αυτές αναπτύσσονται ανάμεσα στο Υπουργείο Παιδείας και τους εκπαιδευτικούς με τον λίθο του αναθέματος να βαραίνει τελικά τους δεύτερους.

Στη χώρα μας, η καθυστέρηση πάνω στο ζήτημα είναι σημαντική έχοντας μεγάλο αντίκτυπο στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού της συστήματος, την ώρα που οι υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες έχουν ολοκληρώσει συστηματικές προσπάθειες για να κατορθώσει η διαδικασία της αξιολόγησης να αποκτήσει μια επιστημονική βάση. Η περίοδος που ακολούθησε του Επιθεωρητισμού περιλαμβάνει μια σειρά νομοθετικών κειμένων και σχεδίων Προεδρικών Διαταγμάτων που προχωρούν σε προτάσεις μοντέλων αξιολόγησης, οι οποίες τελικά δεν αποκλίνουν σημαντικά από το παραδοσιακό μοντέλο, καθώς επιδιώκουν τη σύνδεση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης με ένα σύστημα αμοιβών-ποινών,

διατηρώντας τη δομή της ιεραρχίας ανέπαφη, προβαίνοντας σε μια αντικατάσταση των Επιθεωρητών και των Συμβούλων, ενώ στην πραγματικότητα αναθεωρούνται ευρέως τα αξιολογικά κριτήρια.

Ωστόσο, η περίοδος από το 2010 και μετά, θα μπορούσαμε να πούμε πως χαρακτηρίζεται από αρκετά σημαντικές αλλαγές πάνω στο θέμα της αξιολόγησης καθώς πραγματοποιείται η νομοθέτηση της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων με πιλοτικό τρόπο σε αρχική φάση και υποχρεωτικό σε επόμενη. Κατά τον Πασιαρδή (2004), η πιλοτική εφαρμογή κρίνεται σωστή, αφού δίνει το χώρο να διερευνηθούν πρακτικά οι δυσλειτουργίες και να γίνουν οι απαραίτητες παρεμβάσεις που θα τις εξαλείψουν. Άλλωστε, κάθε σύστημα οφείλει να βρίσκεται σε ετοιμότητα αναθεώρησης μιας και στην εποχή μας η μοναδική σταθερά είναι η συνεχής αλλαγή.

Κατά τον Burke (2002), μια τόσο σπουδαία αλλαγή, όπως αυτή η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση πάνω στο ζήτημα της αξιολόγησης, δεν μπορεί να έχει ουσιαστική εφαρμογή αν δεν έχει ως παράλληλο σκοπό να αναδομήσει το σύστημα. Οι Leithwood, Jantzi & Fernandez (1994) συμπληρώνουν στους σκοπούς της και την αλλαγή της κουλτούρας των εμπλεκόμενων. Το σύστημα εκπαίδευσης της χώρας μας, με την παρούσα γραφειοκρατική δομή που διαθέτει δε βρίσκεται σε θέση να υποστηρίξει αλλαγές που είναι τόσο σοβαρές (Καζαμίας, 1993) και κρίνεται απαραίτητο να μετεξελιχθεί σε ένα σύστημα που συνδυάζει τη γραφειοκρατία με τον επαγγελματισμό (Hoy & Miskel, 2008). Αυτή η μετεξέλιξη θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί με την ενεργό συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών στην αξιολογική διαδικασία και την αλληλεπίδρασή τους στο φάσμα της εσωτερικής αξιολόγησης.

Η κοινωνία μας έχει ευαισθητοποιηθεί πλέον αρκετά πάνω σε θέματα που σχετίζονται με την ποιοτική εκπαίδευση και ήρθε η ώρα να γίνει απόσβεση των αρνητικών πεποιθήσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση. Σε διεθνές επίπεδο, άλλωστε, αλλά και στη δική μας χώρα οι φωνές για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης πληθαίνουν συνεχώς (Broadfoot, 1996· Δημητρόπουλος, 1998).

### 3.3 Παρουσίαση των κύριων ευρημάτων της μέχρι σήμερα έρευνας για το θέμα

Μέσα από την ολοκλήρωση της βιβλιογραφικής μας ανασκόπησης αντιλαμβανόμαστε πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αν και αποτελεί καίριο σημείο ενδιαφέροντος του εκπαιδευτικού χώρου εδώ και αρκετές δεκαετίες, δεν έχει κατορθώσει να προσεγγισθεί από το ελληνικό κράτος με συγκεκριμένο τρόπο. Τα νομοθετικά πλαίσια βρίσκονται σε μια συνεχόμενη αλλαγή, ο εκπαιδευτικός κλάδος δημιουργεί συχνά εναντιώσεις στη διαδικασία διεξαγωγής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, ενώ υπάρχει και η μερίδα των εκπαιδευτικών που την επικροτεί προκειμένου να βελτιωθούν οι εκπαιδευτικές συνθήκες. Διακρίνεται, παράλληλα, πως δεν έχει κατακτηθεί η παγίωση του τρόπου διεξαγωγής της καθώς και ποιοι είναι οι φορείς που κρίνονται τελικά αρμόδιοι για την ενασχόληση με το θεσμό αυτό.

Τα τελευταία χρόνια, κυρίως τις δύο τελευταίες δεκαετίες, έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες, τόσο στη χώρα μας όσο και στο εξωτερικό, που διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αλλά και των φορέων που εμπλέκονται στη διαδικασία της αξιολόγησης.

Οι Sullivan & Glanz (2000) υποστήριξαν με την έρευνά τους πως η μέθοδος της παρακολούθησης μέσα στην τάξη διαθέτει αμφιλεγόμενη αξία. Στο συμπέρασμα αυτό οδηγήθηκαν εξετάζοντας μελέτες περίπτωσης και τονίζοντας τη σημασία της χρήσης μεθόδων αξιολόγησης εναλλακτικής μορφής που μπορούν να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να ερευνούν, να συνεργάζονται και να αναστοχάζονται (π.χ. έρευνα δράσης, δημιουργία ατομικού φακέλου και παρακολούθηση από κάποιον συνάδελφο).

Οι Hoy & Miskel (2001) διαπίστωσαν μέσα από τις δικές τους έρευνες πως οι εκπαιδευτικοί, ειδικά οι πιο νέοι στο χώρο και αυτοί που διαθέτουν περισσότερα προσόντα, κρατούν θετική στάση απέναντι σε κάθε εναλλακτική μορφή αξιολόγησης, κυρίως σε κλίμακες που τους παρέχουν την ευκαιρία να ανελιχθούν σε ανώτερες βαθμίδες.

Στον ελλαδικό χώρο, οι έρευνες πάνω στο ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου προέρχονται κυρίως από την εκπόνηση μεταπτυχιακών εργασιών και διδακτορικών διατριβών.

Ο Χαρακόπουλος (1998) διερεύνησε με τη διδακτορική του διατριβή τη στάση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησης και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί αυτής της βαθμίδας τάσσονται ξεκάθαρα τόσο υπέρ της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου όσο και της ατομικής αξιολόγησής

τους. Σχετικά με τους σκοπούς και τους στόχους της αξιολόγησης, αναδείχθηκε η μεγάλη σημασία των βελτιωτικών παρεμβάσεων στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από μηχανισμούς ανάδρασης και ο έλεγχος της ποιότητας της εκπαίδευσης σε κάθε σχολική μονάδα, ώστε να εξασφαλίζεται η ύπαρξη κινήτρων για μεγαλύτερη προσπάθεια και υψηλότερες αποδόσεις, αλλά και να επιτυγχάνεται η αυτογνωσία των εκπαιδευτικών. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το συμπέρασμα ότι η επιμόρφωση των καθηγητών διαφοροποιεί σημαντικά τις αντιλήψεις τους για την αξιολόγηση, με τους επιμορφωμένους να κρατούν θετικότερη στάση απέναντί της. Όσον αφορά τους φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, η κατανομή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη έρευνα ανέδειξε πιο σημαντικό το Σχολικό Σύμβουλο, ενώ ακολουθούν στην κατάταξη ο σύλλογος διδασκόντων και ο διευθυντής του σχολείου, με την προϋπόθεση να έχει επιλεγεί αξιοκρατικά. Τέλος, οι καθηγητές δείχνουν να μην επιθυμούν την εμπλοκή των γονέων, των εξωτερικών αξιολογητών και των διοικητικών προϊσταμένων στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, ενώ οι εκπρόσωποι των γονέων και κηδεμόνων δεν είναι επιθυμητοί ούτε ως φορείς της ατομικής αξιολόγησης.

Από την έρευνα της Παμουκτσόγλου (2000) σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί αυτής της βαθμίδας κρατούν θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε ποσοστό 58%, η οποία προέρχεται σε μεγάλο βαθμό από την αναβάθμιση του κύρους τους. Αντίθετα, το 42% κρατά αρνητική στάση, η οποία οφείλεται αρκετά στο «φόβο του επιθεωρητή». Σχετικά με τους φορείς αξιολόγησης, αναδεικνύεται σε πρώτη θέση ένας φορέας που αποτελείται από εξειδικευμένα μέλη σε ποσοστό 24%, ακολουθεί η εσωτερική αξιολόγηση με ποσοστό 23%, ο διευθυντής του σχολείου με 13%, ενώ την τελευταία θέση κατέχει ο Σχολικός Σύμβουλος με 9%. Όσον αφορά τις βασικές αιτίες της αξιολόγησης πρώτη έρχεται η μονιμοποίηση (57%) και ακολουθεί η εξέλιξη (34%). Τέλος, η συγκεκριμένη έρευνα αναδεικνύει πως τα κριτήρια αξιολόγησης στα οποία οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας δίνουν προτεραιότητα σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα της καθημερινής πρακτικής (95%), τις επιδόσεις των μαθητών (94%), το συγγραφικό έργο (86%), την κοινωνική προσφορά (75%) και τέλος την επιστημονική κατάρτιση (74%).

Η έρευνα των Ρεκαλίδου και Μούσχουρα (2005) αναδεικνύει πως η μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης παρουσιάζει θετική στάση απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησης, όμως υπό προϋποθέσεις, ενώ λιγότεροι παρουσιάζονται εκείνοι που την αντιμετωπίζουν αρνητικά, είτε λόγω της έλλειψης παιδαγωγικής κατάρτισης από την πλευρά των αξιολογητών, είτε εξαιτίας της έλλειψης σε μεθόδους και κριτήρια

αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας. Επιπλέον, η απουσία μια γενικότερης κουλτούρας αξιολόγησης παρουσιάζεται ως ανασταλτικός παράγοντας που επηρεάζει ουσιαστικά την υλοποίησή της. Τέλος, ένα μικρό ποσοστό παρουσιάζεται, ως ένα βαθμό, καταρτισμένο πάνω σε ζητήματα της αξιολόγησης, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό δηλώνει καθολική έλλειψη επιμόρφωσης.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με έρευνα (2008) που διεξήγαγε για την ποιότητα στην εκπαίδευση σε σχολεία όλης της Ελλάδας προσφέρει μια αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών, των στελεχών της εκπαίδευσης αλλά και των γονέων των μαθητών πάνω στην αξιολόγηση. Η μεγαλύτερη μερίδα των ερωτηθέντων είναι θετική απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης, διατηρώντας ωστόσο ορισμένες επιφυλάξεις για τον τρόπο που εφαρμόζεται καθώς και τους σκοπούς της. Κατά κύριο λόγο, τα στελέχη της διοίκησης και οι σχολικοί σύμβουλοι και σε μικρότερο βαθμό οι γονείς των μαθητών αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως περισσότερο αναγκαία διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης παρουσιάζουν μια τάση μεγαλύτερης διαφωνίας, εν αντιθέσει με τους υπόλοιπους, σχετικά με την ανάγκη για αξιολόγηση. Το πλήθος του δείγματος της έρευνας συμφωνεί με την αντίληψη ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί μέσο εκτίμησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Τέλος, η πλειοψηφία των συμμετέχοντων δηλώνει πως δεν έχει δεχτεί ικανοποιητική ενημέρωση πάνω στα ζητήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Ο Κολοκοτρώνης (2015) μελέτησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πληροφορικής αναφορικά με τις ιδιαιτερότητες στην αξιολόγηση του έργου τους ως Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής κατά το χρονικό διάστημα μεταξύ Μαρτίου και Ιουλίου 2014. Η έρευνα σκόπευε στη συγκριτική μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών Πληροφορικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πάνω στην αξιολόγησή τους γενικά αλλά και σε σχέση με την εφαρμογή του Προεδρικού Διατάγματος 152/2013 περί αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης ειδικότητας τάσσονται υπέρ της ύπαρξης μιας μορφής αξιολόγησης του έργου τους, επιβεβαιώνοντας τις προηγούμενες έρευνες (π.χ. Παμουκτσόγλου, 2000· Ρεκαλίδου και Μούσχουρα, 2005· Χαρακόπουλος, 1998), ενώ δεν επιβεβαιώνουν άλλες, όπως είναι η έρευνα του Μαγγόπουλου (2005), η οποία αποτελεί από τις ελάχιστες στις οποίες η μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών δεν αποδέχεται την αξιολόγηση. Το ενδιαφέρον στην έρευνα του Κολοκοτρώνη αποτελεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν την

αξιολόγηση εμφανίζουν αρνητική στάση στη συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης που πρότεινε το Π.Δ. 152/2013, με το οποίο η μεγαλύτερη μερίδα διαφωνεί, είτε λόγω του φόβου της ποσόστωσης που θα κατέτασσε ορισμένους στους «ελλιπείς», οδηγώντας τους στη διαθεσιμότητα ή την απόλυση, είτε εξαιτίας της καχυποψίας τους για την κομματική επιβολή των αξιολογητών, οι οποίοι δε διαθέτουν αξιοκρατικό πνεύμα.

Η Ψαρόγλου (2019) μελέτησε με τη διπλωματική της εργασία τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πραγματοποιώντας μια έρευνα, η οποία επιβεβαιώνει τα ευρήματα των παλαιότερων ερευνών και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (95,3%) θεωρεί την αξιολόγηση αναπόσπαστο τμήμα της εκπαίδευσης. Το 87,8% εξ αυτών τίθεται υπέρ της διαδικασίας της και προσπαθεί να ενημερώνεται για αυτήν μέσα από συζητήσεις και ηλεκτρονικό υλικό. Η εν λόγω έρευνα αποτελεί, επιπλέον, μια επιβεβαίωση των πορισμάτων της βιβλιογραφίας πάνω στην άποψη ότι η απουσία ενός ουσιαστικού διαλόγου ανάμεσα στις σχολικές μονάδες της χώρας και το Υπουργείο Παιδείας εντείνει το πρόβλημα της εφαρμογής μιας αξιολογικής διαδικασίας στα σχολεία. Η μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών (76,7%) υποστηρίζει πως δεν έχει κατορθώσει να δημιουργηθεί ένας κρίκος που να μπορεί να συνδέει αποτελεσματικά τον εκπαιδευτικό κλάδο, τα εκπαιδευτικά συνδικάτα και το εκάστοτε Υπουργείο Παιδείας πάνω στα ζητήματα της αξιολόγησης. Αξιοσημείωτο αποτελεί το συμπέρασμα ότι ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση ως ένα πολύπλευρο εργαλείο βελτίωσης, το μεγαλύτερο ποσοστό τους δε δέχεται να ενστερνιστεί τα δοκιμασμένα μοντέλα άλλων χωρών και το 73,8% εξ αυτών θεωρεί πως το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας δεν έχει την ανάγκη των επιρροών των εξωτερικών κυβερνήσεων ώστε να οργανώσει την αξιολόγηση. Τέλος, μέσα από την προσπάθεια της έρευνας να δώσει απάντηση στο ερώτημα περί λογοδοσίας των εξωτερικών φορέων στη διαδικασία αναδεικνύεται η αντίληψη των εκπαιδευτικών πως η σχολική μονάδα κατέχει γι αυτούς τον προεξέχοντα ρόλο. Ωστόσο, συμφωνούν σε ποσοστό 89,7% με ένα συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης που δε θα εμπόδιζε εντελώς την εμπλοκή εξωτερικών φορέων στοχεύοντας αποκλειστικά στη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

# **Β' ΜΕΡΟΣ: ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η έρευνα**

### **1.1 Σπουδαιότητα του θέματος**

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί ένα από τα κυριότερα ζητήματα του εκπαιδευτικού χώρου τις τελευταίες δεκαετίες, δημιουργώντας συνεχώς πεδία αντιπαράθεσης. Οι έννοιες «ποιότητα» και «αυτοαξιολόγηση» σχετίζονται άμεσα και συνδέονται με την έννοια «εκπαιδευτικό έργο» προκειμένου να αναδείξουν τη σημασία της βελτίωσης που απαιτείται στο χώρο και να επιτευχθεί μια εκσυγχρονιστική εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος που θα μετασχηματίζει τις εξουσιαστικές σχέσεις αναδεικνύοντας τον παιδαγωγικό και ανατροφοδοτικό ρόλο της όλης διαδικασίας (Ματθαίου, 2000). Επιπλέον, η ενασχόληση με το συγκεκριμένο θέμα αποτελεί ανάγκη μέσα στο κλίμα αυτό και υπαγορεύεται και από τις εκθέσεις και βελτιωτικές προτάσεις των διεθνών οργανισμών πάνω στο σύγχρονο σχολείο.

Η δημοσίευση της Υπουργικής Απόφασης 6603/ΓΔ4 (ΦΕΚ 140/Β/20.01.2021) τη φετινή σχολική χρονιά δημιουργεί για ακόμη μια φορά τις αντιδράσεις του εκπαιδευτικού κλάδου, ο οποίος αποτελεί και το βασικότερο άξονα της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης. Ωστόσο, ο κλάδος, σε αντίθεση με τα προηγούμενα έτη, βρίσκεται πια σε μια κατάσταση αναγνώρισης της αναγκαιότητας της διαδικασίας αυτής, γεγονός που προμηνύει πως το επόμενο βήμα, εκείνο της αποδοχής, βρίσκεται αρκετά κοντά. Συνεπώς, οι απόψεις των εκπαιδευτικών πάνω στο συγκεκριμένο θέμα έχουν μεγάλη σημασία και είναι απαραίτητο να υπολογίζονται κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού της αξιολόγησης. Άλλωστε, όπως αναφέρουν οι Davies & Ellison (1997), ο ζήλος που δημιουργείται γύρω από τις αντιλήψεις τους οδηγεί τους ίδιους σε αισθήματα αποδοχής, ικανοποίησης και υπευθυνότητας.

Η σπουδαιότητα, επομένως, του θέματος δημιουργείται από την αναγκαιότητα να έχουμε άμεση επαφή με τη σύγχρονη στάση των εκπαιδευτικών σε ένα χώρο που χαρακτηρίζεται από μια συνεχή μεταβολή. Η παρούσα έρευνα, λοιπόν, μπορεί να αποτελέσει μια μικρή συμβολή στη βελτίωση της διαδικασίας της αξιολόγησης και να υπολογιστεί ως στοιχείο κατά το σχεδιασμό της με στόχο πάντα τη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

## 1.2 Σκοπός της έρευνας

Η έρευνα που ακολουθεί έχει ως στόχο την διερεύνηση των απόψεων των μετόχων των εκπαιδευτικών μονάδων αναφορικά με την ανάδειξη της κατανόησης ή μη της σχέσης των εννοιών «ποιότητα» και «αυτοαξιολόγηση». Από τα παραπάνω απορρέουν και τίθενται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σε σχέση με την ποιότητα και την αυτοαξιολόγηση;
- Κατανοούν αυτή τη σχέση ή θεωρούν ότι δε συνδέονται;
- Είναι έτοιμοι να δεχθούν την αυτοαξιολόγηση για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμβολή του διευθυντή για τη διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας;
- Υφίσταται συσχέτιση μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης, τη στάση τους προς αυτήν, την επαναφορά της και την ικανοποίηση από τον διευθυντή;



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Μεθοδολογία της έρευνας**

### **2.1 Δείγμα**

Το δείγμα αποτελείται από 110 εργαζομένους του εκπαιδευτικού τομέα, Δημοτικών και Γυμνασίων αστικών και ημιαστικών περιοχών της Στερεάς Ελλάδας. Επιπλέον, προϋπόθεση για τη συμμετοχή των ερωτηθέντων είναι η δυναμικότητα των σχολείων να είναι τουλάχιστον έξι τάξεων και να συμμετάσχει οπωσδήποτε ο διευθυντής του και οι εκπαιδευτικοί. Ακόμη, οι περισσότεροι ερωτηθέντες είναι γυναίκες και εργάζονται ως εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τέλος, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων είναι από 31 έως 40 ετών, δηλώνουν προϋπηρεσία 9 με 15 έτη, έχουν μεταπτυχιακό τίτλο και δε βρέθηκαν ποτέ στη θέση του διευθυντή.

### **2.2 Ερευνητικό εργαλείο**

Για να κατορθώσει μια έρευνα να διεξάγει συμπεράσματα που χαρακτηρίζονται από εγκυρότητα και αξιοπιστία, έρχεται αντιμέτωπη με δύο σημαντικά ζητήματα. Πρώτον, απαιτείται η συλλογή ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος του υπό μελέτη πληθυσμού και κατά δεύτερον, επιβάλλεται η διαμόρφωση ενός ερωτηματολογίου που κρίνεται κατάλληλο για τη συγκεκριμένη έρευνα.

Για την επίτευξη των σκοπών της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο 2 ενοτήτων όπου διερευνώνται τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων και οι απόψεις τους ως προς τις έννοιες «ποιότητα» και «αυτοαξιολόγηση». Το ερωτηματολόγιο αναζητήθηκε στη διεθνή βιβλιογραφία και για τις ανάγκες της σύγχρονης έρευνας ανακατασκευάστηκε με την προσθήκη ερωτήσεων που βασίζονται στα νέα δεδομένα, ώστε να αποτελέσει ένα παροντικό εργαλείο κρίσης για την άποψη των εκπαιδευτικών πάνω στο ζήτημα της αξιολόγησης. Η πρώτη ενότητα αποτελείται από 6 ερωτήσεις κλειστού τύπου, ενώ η δεύτερη από 4 ερωτήσεις τύπου Likert με 11, 9, 9 και 9 υποερωτήματα. Επιπλέον, τα υποερωτήματα αυτά δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Μέτρια, 4-Πολύ, 5-Πάρα πολύ).

### **2.3 Συλλογή δεδομένων**

Μετά την επιλογή του δείγματος και του ερευνητικού εργαλείου, δόθηκαν οι κατάλληλες άδειες για την πραγματοποίηση της έρευνας, η οποία διεξήχθη κατά τη διάρκεια των μηνών

Φεβρουαρίου και Μαρτίου του σχολικού έτους 2021-2021. Για τη συλλογή των δεδομένων έγινε χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου σε κατάλληλο αρχείο Google forms. Το συγκεκριμένο αρχείο εκτός από το σύνολο των ερωτήσεων, εμπεριέχει πληροφορίες σχετικές με τον σκοπό της έρευνας, τον τρόπο και χρόνο συμπλήρωσης, αλλά και την εθελοντική μορφή συμμετοχής των ερωτηθέντων. Επιπλέον, όλοι οι ερωτηθέντες ενημερώθηκαν γραπτώς για την ανωνυμία των απαντήσεων και της ταυτότητας τους. Τέλος, να αναφέρουμε ότι επιλέχθηκε η δειγματοληψία της χιονοστιβάδας (snowball sample) που είναι στηριγμένη στη δικτύωση και κρίνεται απαραίτητη σε πληθυσμούς που δεν μπορούμε να εντοπίσουμε με τυχαία δειγματοληψία.

## **2.4 Ανάλυση δεδομένων**

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS.25 και το πρόγραμμα Microsoft Excel. Στην περιγραφική στατιστική για την ανάλυση όλων των ερωτήσεων έγινε χρήση ποσοστών, μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων. Επιπλέον, για την κατάλληλη παρουσίαση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν πίνακες και γραφήματα που δημιουργήθηκαν και στα δύο προαναφερόμενα προγράμματα. Στην επαγωγική στατιστική, για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, έγινε χρήση των μη παραμετρικών Mann-Whitney και Kruskal-Wallis και του συντελεστή συσχέτισης Pearson.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα ενότητα διερευνώνται οι απόψεις των μετόχων των εκπαιδευτικών μονάδων με σκοπό την ανάδειξη της κατανόησης ή μη της σχέσης των εννοιών «ποιότητα» και «αυτοαξιολόγηση». Τα παραπάνω επιτυγχάνονται με τη χρήση ερωτηματολογίου 2 ενοτήτων, των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των προαναφερθέντων απόψεων των ερωτηθέντων, τα οποία και αναλύονται τη συνέχεια.

### 3.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στην υποενότητα που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που προέκυψαν από την ανάλυση των ερωτηματολογίων.

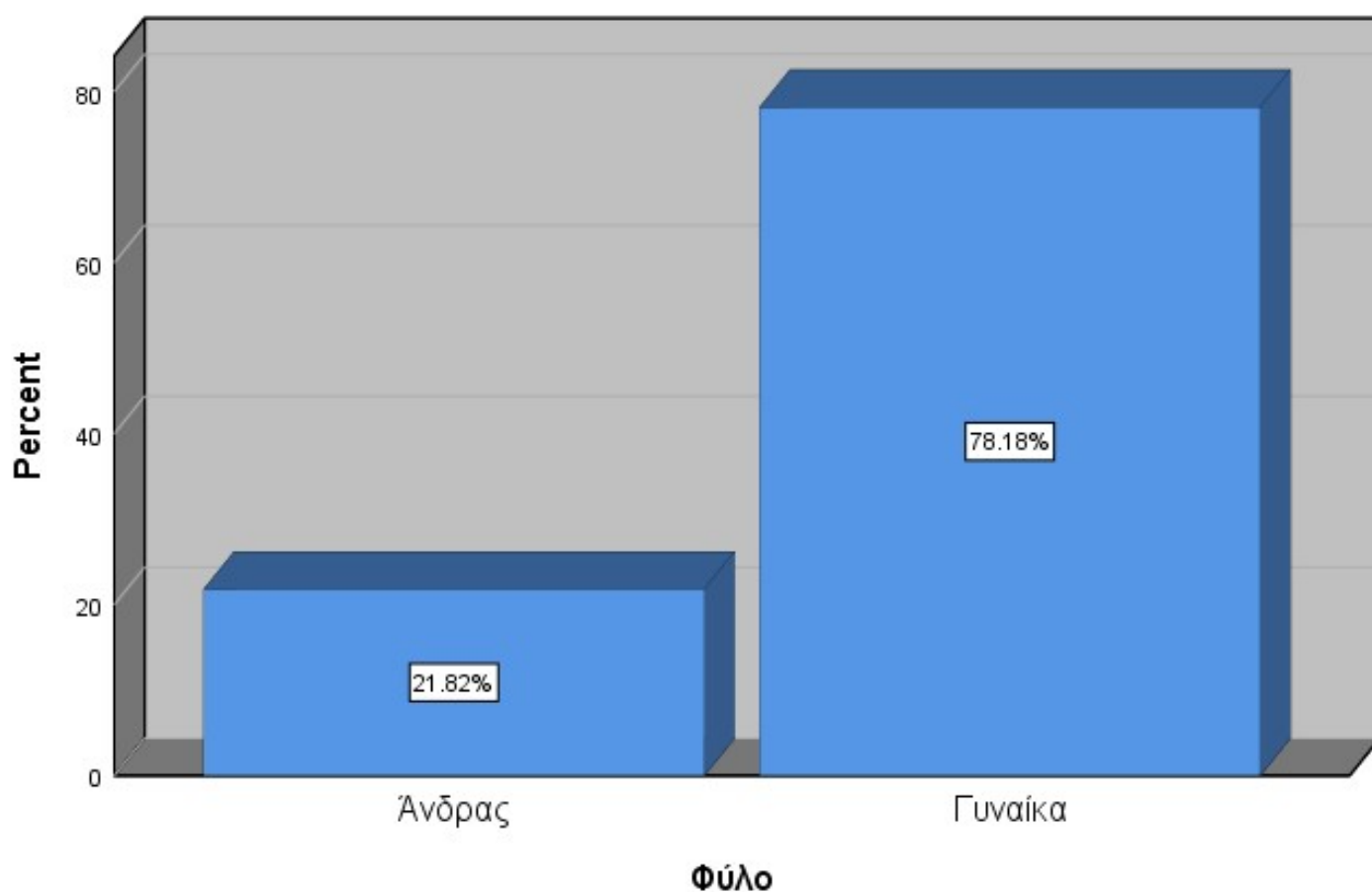
#### Το φύλο των εκπαιδευτικών του δείγματος

Στον Πίνακα 1 και το Γράφημα 1, αναλύεται το φύλο των ερωτηθέντων. Το 78.2% αυτών είναι γυναίκες, με τους άνδρες να καταλαμβάνουν το υπόλοιπο 21.8%. Πρόκειται για ένα αναμενόμενο στοιχείο καθώς οι γυναίκες επιλέγουν συχνότερα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Αυτή η προτίμηση στηρίζεται αρκετά στην παραδοσιακή αντίληψη για τους ρόλους των φύλων, η οποία προσδιορίζει το συγκεκριμένο επάγγελμα ως «καταλληλότερο» για τις γυναίκες (Κανταράκη, Μ., Παγκάκη, Μ., & Σταματελοπούλου, Ε., 2008). Η άποψη αυτή, βέβαια, δεν μπορεί να στηριχθεί επιστημονικά.

Πίνακας 1: Φύλο

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανδρας	24	21.8	21.8
	Γυναίκα	86	78.2	100.0
	Total	110	100.0	

**Γράφημα 1: Φύλο**



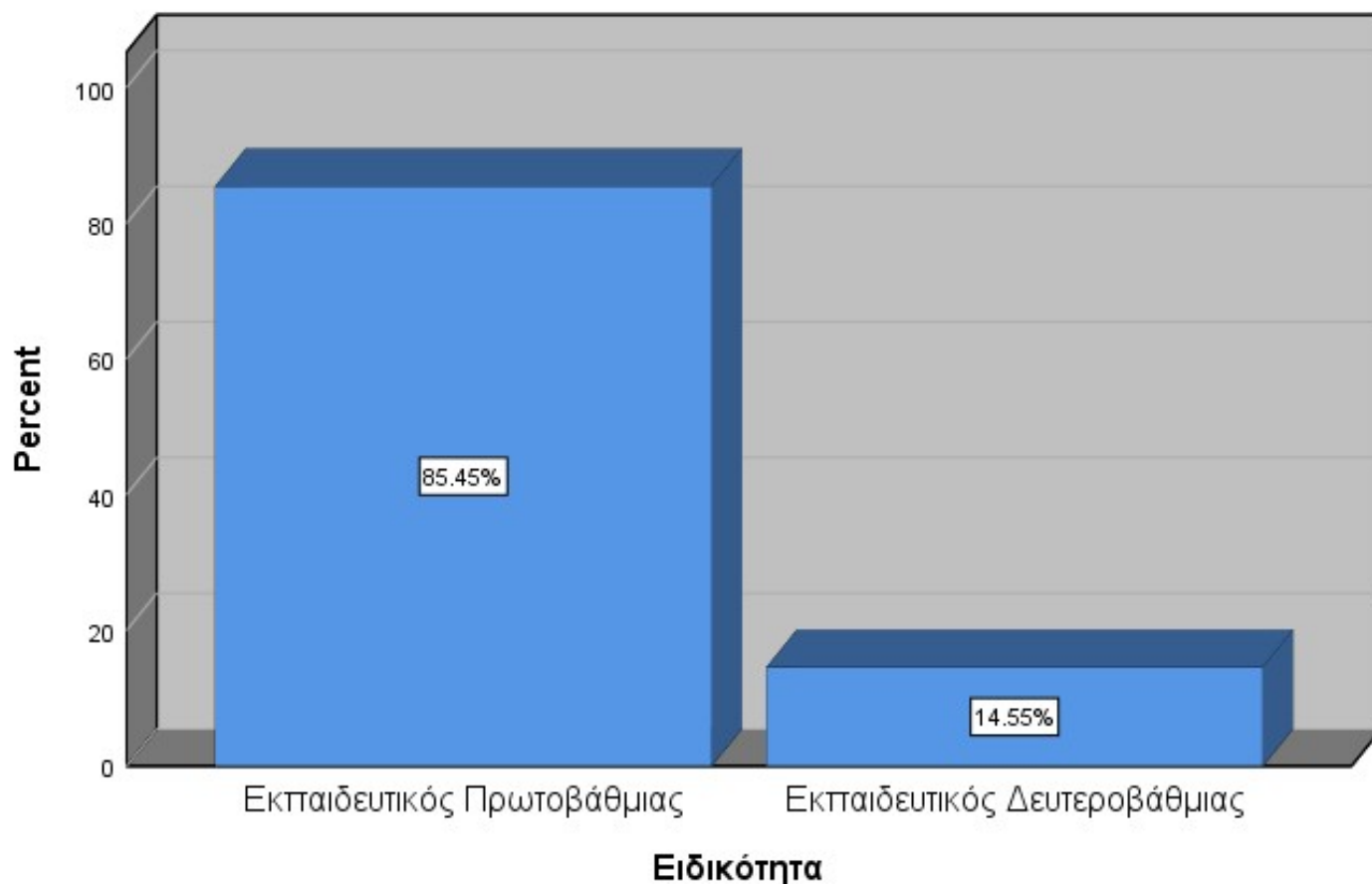
### **Ειδικότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος**

Όσον αφορά την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, το 85.5% καταλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμια εκπαίδευσης, ενώ στη δευτεροβάθμια εργάζεται το 14.5% του δείγματος. Τα παραπάνω, παρουσιάζονται στον Πίνακα 2 και το Γράφημα 2.

**Πίνακας 2: Ειδικότητα**

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας	94	85.5	85.5
	Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας	16	14.5	100.0
	Total	110	100.0	

**Γράφημα 2: Ειδικότητα**



### **Ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος**

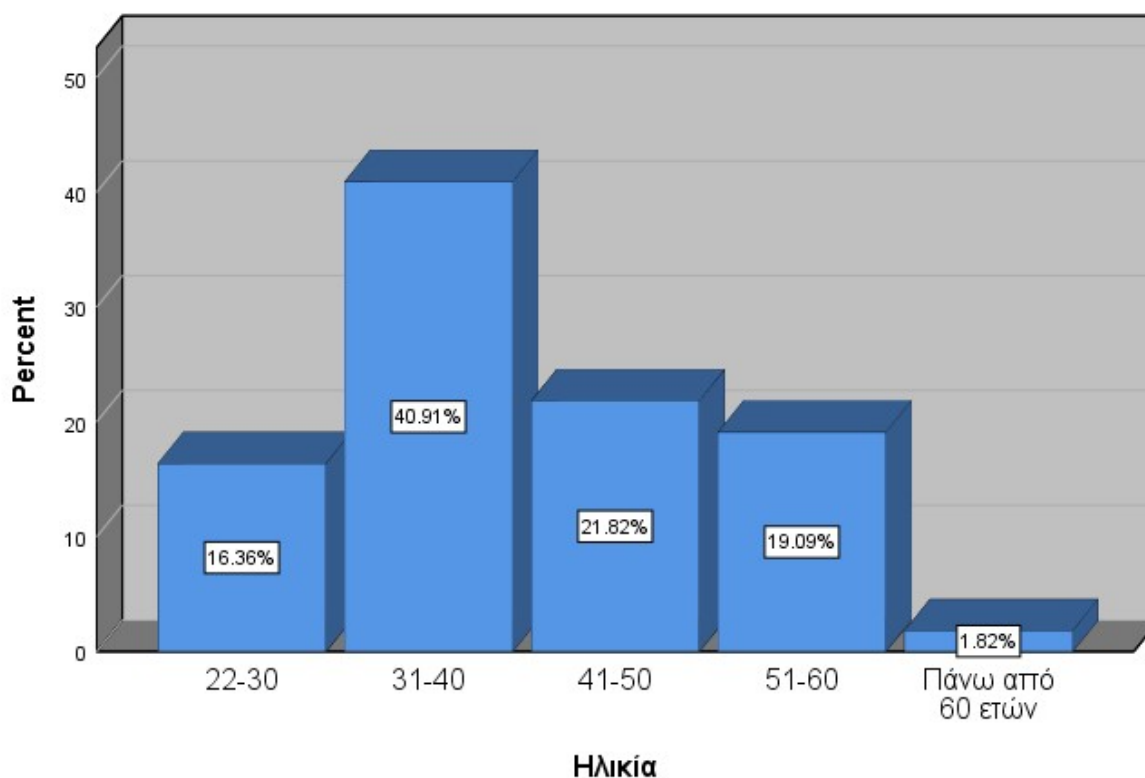
Στον Πίνακα 3 και το Γράφημα 3, παρατίθεται η ηλικία των εκπαιδευτικών. 40.9% είναι από 31 έως 40 ετών, το 21.8% ανήκει στις ηλικίες από 41 έως 50 ετών και το 19.1% αντιπροσωπεύουν οι ερωτηθέντες από 51 έως 60 ετών. Ακόμη, το 16.4% καταλαμβάνουν όσοι είναι από 22 έως 30 ετών και μόλις το 1.8% αγγίζουν οι ερωτηθέντες άνω των 60 ετών. Το γεγονός ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος αποτελεί η ηλικιακή ομάδα 31 έως 40 ετών μπορεί να δικαιολογηθεί καθώς η Στερεά Ελλάδα αποτελεί ένα γεωγραφικό διαμέρισμα με αρκετά κενά εκπαιδευτικών ετησίως στα σχολεία όλων των νομών της, τα οποία καταλαμβάνουν είτε οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται σε αυτήν την ηλικία και επιθυμούν να εργαστούν εκεί μέχρι να κατορθώσουν να πάρουν μετάθεση στον τόπο της μόνιμης κατοικίας τους, είτε οι αναπληρωτές που καλύπτουν τις θέσεις των αποσπασμένων. Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειώσουμε πως η πλειοψηφία των αναπληρωτών ανήκει σε αυτήν την ηλικιακή ομάδα (31-40) καθώς την τελευταία δεκαετία δεν έχουν πραγματοποιηθεί

σχεδόν καθόλου μόνιμοι διορισμοί εκπαιδευτικών. Η παρατήρηση αυτή έχει άμεση σχέση και με το επόμενο δημογραφικό στοιχείο που ερευνήθηκε, την προϋπηρεσία.

**Πίνακας 3: Ηλικία**

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	22-30	18	16.4	16.4
	31-40	45	40.9	57.3
	41-50	24	21.8	79.1
	51-60	21	19.1	98.2
	Πάνω από 60 ετών	2	1.8	100.0
	Total	110	100.0	

**Γράφημα 3: Ηλικία**



### **Προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών του δείγματος**

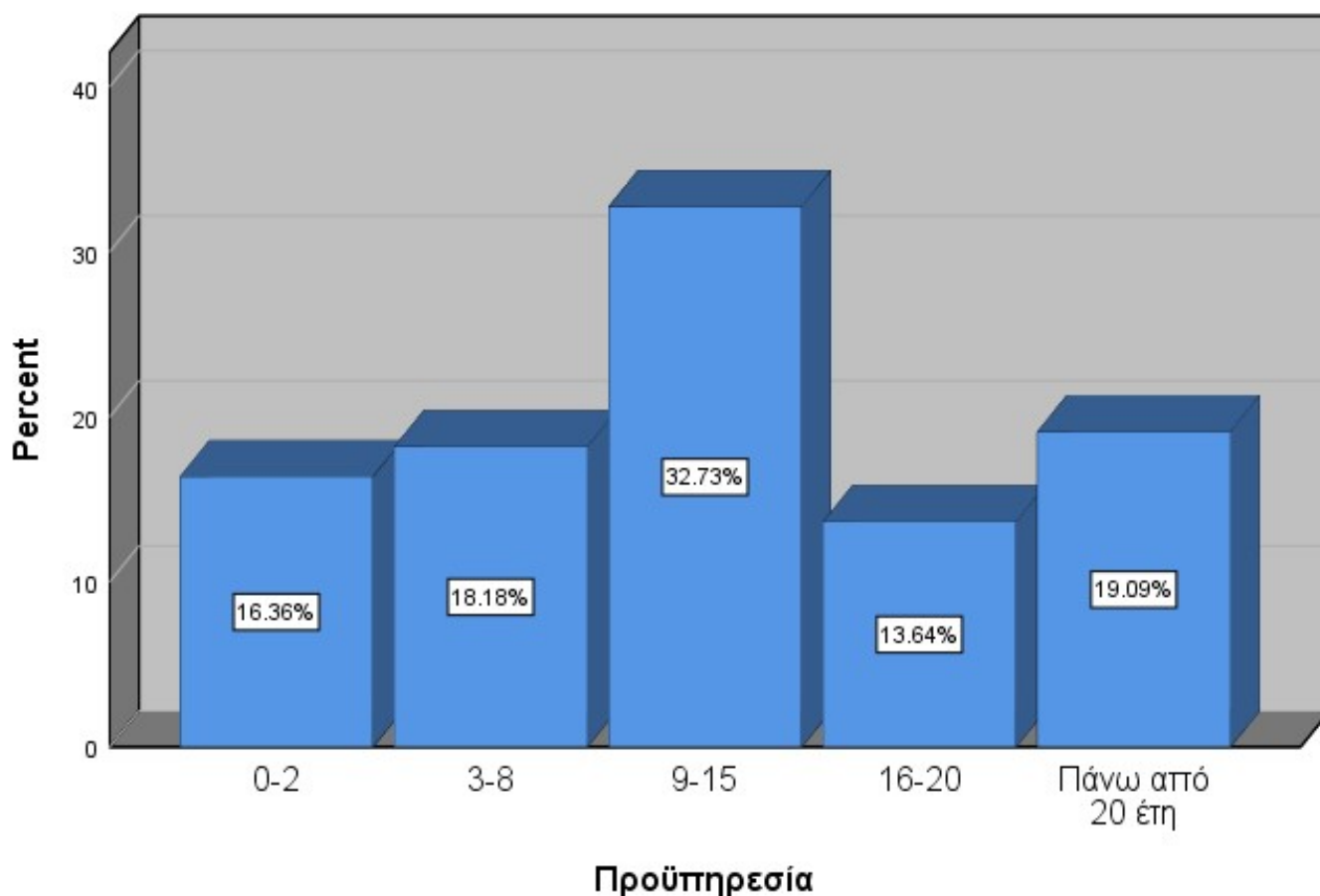
Στον Πίνακα 4 και το Γράφημα 4, παρουσιάζονται τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος. Το 32.7% δηλώνουν προϋπηρεσία από 9 έως 15 έτη, το 19.1% των ερωτηθέντων έχουν πάνω από 20 έτη εμπειρίας στον εκπαιδευτικό τομέα και το 18.2%

έχει 3 έως 8 έτη εμπειρίας. Ακόμη, το 16.4% καταλαμβάνουν όσοι έχουν έως 2 έτη προϋπηρεσίας και το 13.6% δηλώνει 16 με 20 έτη προϋπηρεσίας.

**Πίνακας 4: Προϋπηρεσία**

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-2	18	16.4	16.4
	3-8	20	18.2	34.5
	9-15	36	32.7	67.3
	16-20	15	13.6	80.9
	Πάνω από 20 έτη	21	19.1	100.0
	Total	110	100.0	

**Γράφημα 4: Προϋπηρεσία**



#### **Επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών του δείγματος**

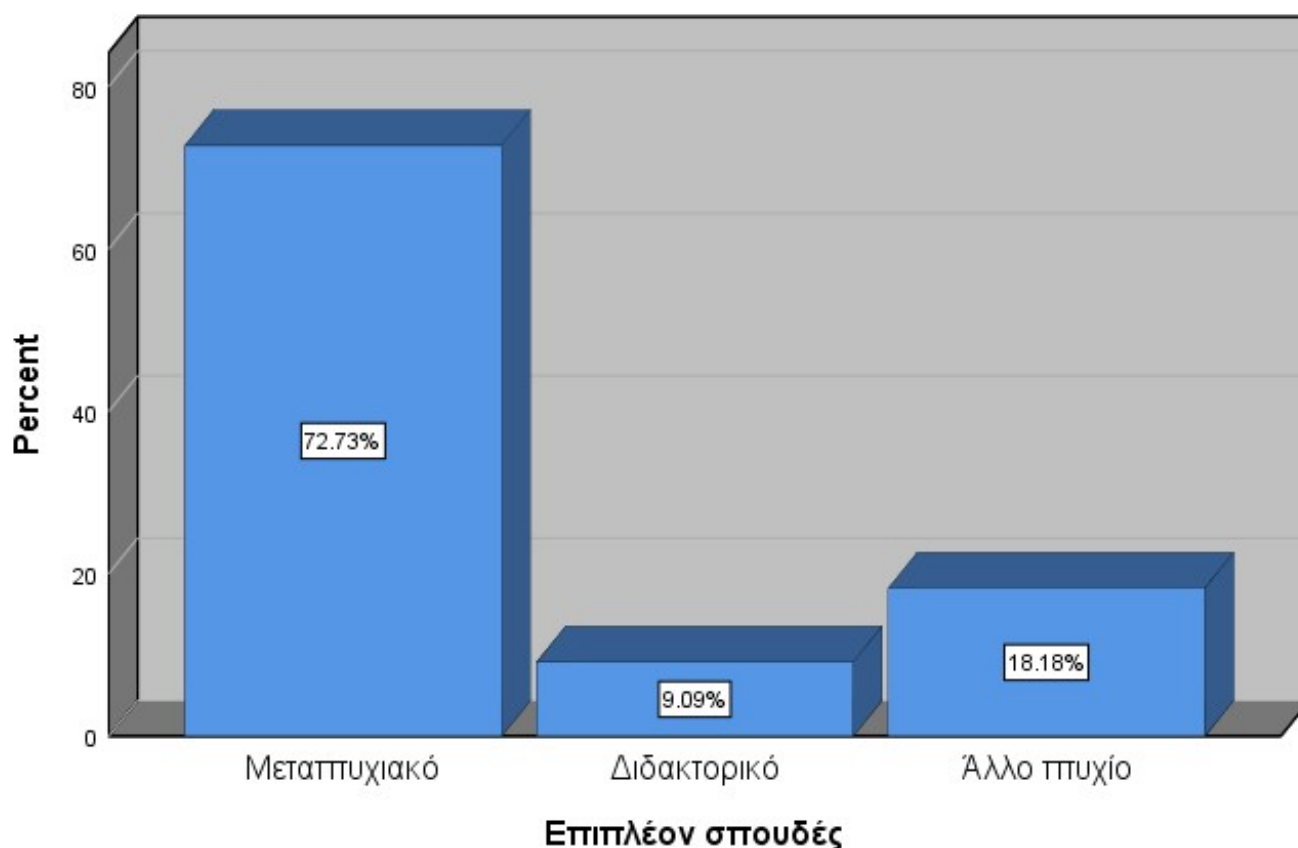
Μέσω του Πίνακα 5 και του Γραφήματος 5, διερευνώνται οι επιπλέον σπουδές των συμμετεχόντων. Το 72.7% καταλαμβάνουν οι κάτοχοι μεταπτυχιακού και το 18.2% συνέχισε

τις σπουδές του με την απόκτηση δεύτερου πτυχίου. Το υπόλοιπο 9.1% αγγίζουν οι κάτοχοι διδακτορικού. Το μεγάλο ποσοστό των κατόχων μεταπτυχιακού μπορεί να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να κάνουν επιπλέον σπουδές, σαφώς για τη βελτίωση των ακαδημαϊκών τους προσόντων, αλλά κυρίως γιατί τα τελευταία μοριοδοτούνται σε μεγάλο βαθμό και δίνουν, κυρίως στους αναπληρωτές, την ευκαιρία να βελτιώσουν τη θέση τους στον πίνακα κατάταξής τους και να διεκδικήσουν είτε μια θέση εργασίας πιο κοντά στον τόπο της μόνιμης κατοικίας τους είτε να κατορθώσουν να πετύχουν έναν μόνιμο διορισμό όταν έρθει και πάλι η στιγμή των μονιμοποιήσεων. Σε κάθε περίπτωση, τα μεταπτυχιακά αποτελούν «μπόνους» στο λεγόμενο «προσωντολόγιο» που κάνει την εμφάνισή του στον εκπαιδευτικό χώρο τα τελευταία δύο έτη.

**Πίνακας 5: Επιπλέον σπουδές**

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μεταπτυχιακό	48	72.7	72.7
	Διδακτορικό	6	9.1	81.8
	Άλλο πτυχίο	12	18.2	100.0
	Total	66	100.0	
Missing	System	44		
Total		110		

**Γράφημα 5: Επιπλέον σπουδές**





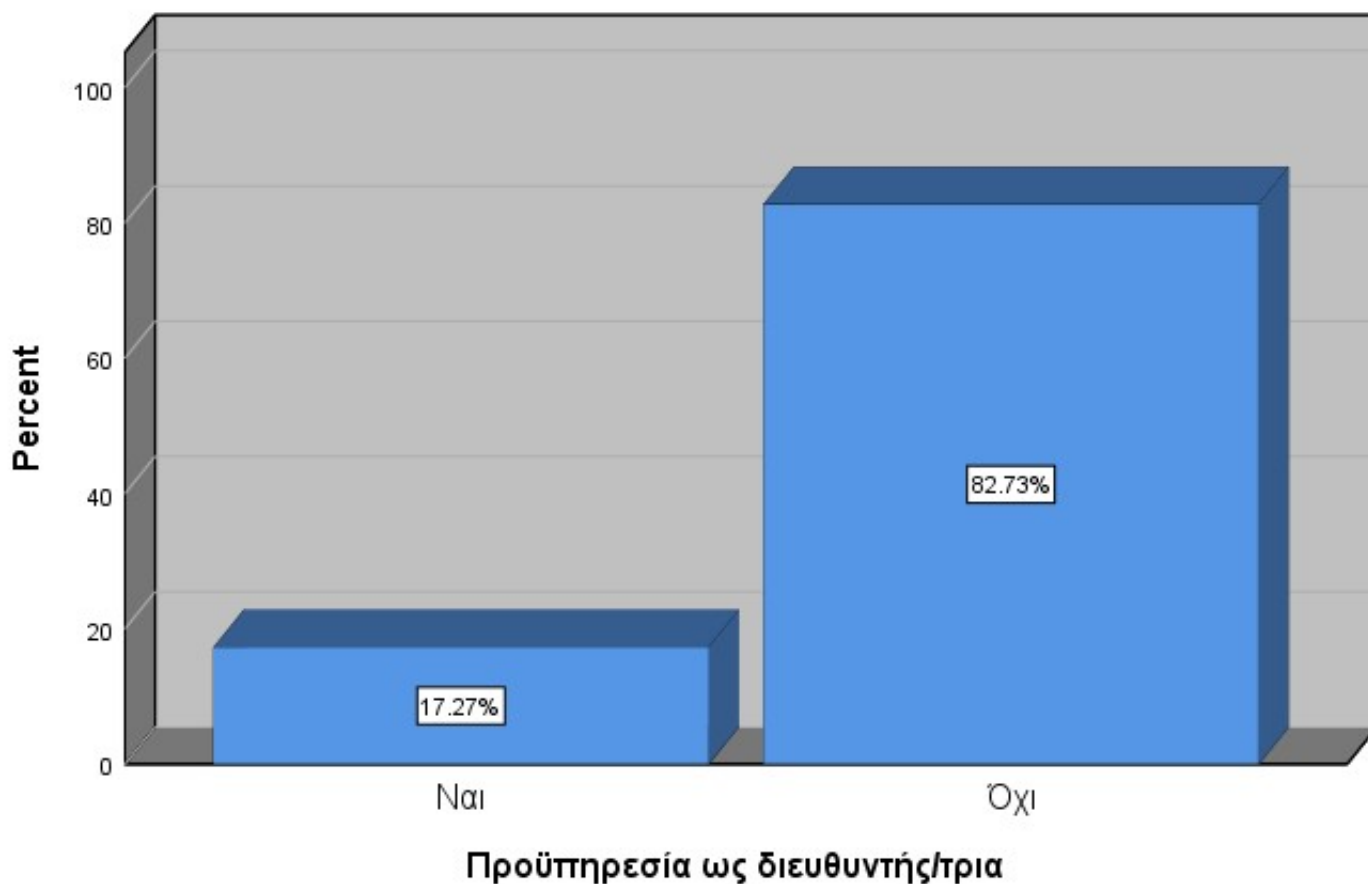
### Προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών του δείγματος ως διευθυντής/ντρια

Στον Πίνακα 6 και το Γράφημα 6, παρατηρείται πως το 82.7% των εκπαιδευτικών δεν έχουν εμπειρία στην θέση του διευθυντή, ενώ το 17.3% έχει βρεθεί σε διευθυντική θέση στο παρελθόν. Το χαμηλό αυτό ποσοστό είναι απόρροια της νεαρής ηλικίας του μεγαλύτερου ποσοστού των ερωτηθέντων.

**Πίνακας 6: Προϋπηρεσία ως διευθυντής/ντρια**

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	19	17.3	17.3
	Όχι	91	82.7	100.0
	Total	110	100.0	

**Γράφημα 6: Προϋπηρεσία ως διευθυντής/ντρια**



## 3.2 Απόψεις ως προς την «ποιότητα» και την «αυτοαξιολόγηση»

Στη δεύτερη υποενότητα παρουσιάζονται οι απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τις έννοιες της «ποιότητας» και της «αυτοαξιολόγησης». Οι απαντήσεις κυμαίνονται από το 1 έως το 5 (1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Μέτρια, 4-Πολύ, 5-Πάρα πολύ) και η αύξηση του μέσου όρου συνεπάγεται με αύξηση της συμφωνίας των ερωτηθέντων ως προς την εκάστοτε δήλωση.

### 3.2.1 Συμβολή της αυτοαξιολόγησης

Στον Πίνακα 7 αναλύονται οι δηλώσεις που σχετίζονται με τους τομείς στους οποίους συμβάλλει η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Οι ερωτηθέντες θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει μάλλον μέτρια στην ανάδειξη των αναγκών για επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη (Μ.Ο. 3.49, Τ.Α. 1.194), στην ανάπτυξη και εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών (Μ.Ο. 3.44, Τ.Α. 1.105) και στη βελτίωση της οργάνωσης και του συντονισμού της σχολικής ζωής (Μ.Ο. 3.43, Τ.Α. 1.071). Επιπλέον, στην ίδια κλίμακα τοποθετούνται ως προς το ότι συμβάλλει στην αναβάθμιση της υλικοτεχνικής υποδομής και την καλύτερη αξιοποίηση μέσων και πόρων (Μ.Ο. 3.28, Τ.Α. 1.085) και στην συνολική αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της μονάδας (Μ.Ο. 3.28, Τ.Α. 1.110). Συνεχίζοντας, είναι φανερό πως σε μέτριο βαθμό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως συμβάλλει η αυτοαξιολόγηση στη βελτίωση των διδακτικών και παιδαγωγικών τους πρακτικών (Μ.Ο. 3.23, Τ.Α. 1.170), στην επαγγελματική τους εξέλιξη (Μ.Ο. 3.20, Τ.Α. 1.210), την εξέλιξη των μαθητών (Μ.Ο. 3.09, Τ.Α. 1.177) και τη βελτίωση της σχέσης του εκπαιδευτικού με τους μαθητές (Μ.Ο. 2.89, Τ.Α. 1.302). Τέλος, υποστηρίζουν πως η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει σε μέτριο βαθμό στη βελτίωση της σχέσης τους με τους συναδέλφους και την ανάπτυξη συνεργασιών μαζί τους (Μ.Ο. 2.80, Τ.Α. 1.291) και στη βελτίωση της γενικότερης σχέσης των γονέων με το σχολείο, με σκοπό την ανάπτυξη μιας δημιουργικής συνεργασίας (Μ.Ο. 2.78, Τ.Α. 1.295).

**Πίνακας 7: Συμβολή της αυτοαξιολόγησης**

	Mean	Std. Deviation
Στην αναβάθμιση της υλικοτεχνικής υποδομής και την καλύτερη αξιοποίηση μέσων και πόρων	3,28	1,085
Στη βελτίωση της οργάνωσης και του συντονισμού της σχολικής ζωής	3,43	1,071

Στην ανάπτυξη και εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών	3,44	1,105
Στην ανάδειξη των αναγκών σας για επιμόρφωση και την επαγγελματική σας ανάπτυξη	3,49	1,194
Στην επαγγελματική σας εξέλιξη	3,20	1,210
Στη βελτίωση της σχέσης σας με τους συναδέλφους και την ανάπτυξη συνεργασιών	2,80	1,291
Στη βελτίωση της σχέσης σας με τους μαθητές σας	2,89	1,302
Στη βελτίωση της σχέσης του σχολείου με τους γονείς και την ανάπτυξη δημιουργικής συνεργασίας	2,78	1,295
Την συνολική αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της μονάδας	3,28	1,110
Στη βελτίωση κι εξέλιξη των μαθητών σας	3,09	1,177
Στην βελτίωση των διδακτικών/παιδαγωγικών σας πρακτικών	3,23	1,170

### 3.2.2 Γενικές απόψεις ως προς την αυτοαξιολόγηση

Συνεχίζοντας, παρατίθενται οι γενικότερες απόψεις των ερωτηθέντων αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση, μέσω του Πίνακα 8. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν αρκετά ως προς το ότι τα κριτήρια της αυτοαξιολόγησης θα πρέπει να καθορίζονται στο επίπεδο της εκπαιδευτικής μονάδας (Μ.Ο.3.72, Τ.Α. 1.050) και πως οι διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης τους δημιουργούν αισθήματα πίεσης και άγχους (Μ.Ο. 3.52, Τ.Α. 1.147). Στην ίδια κλίμακα, αλλά με μικρότερη συμφωνία, τοποθετούνται οι ερωτηθέντες όσον αφορά το ότι η αυτοαξιολόγηση είναι διαδικασία ελέγχου που συνδέεται με απολύσεις εκπαιδευτικών (Μ.Ο. 3.34, Τ.Α. 1.229). Ακόμη, σε μέτριο βαθμό υποστηρίζουν πως η αυτοαξιολόγηση τους βοηθά να εντοπίσουν αδύναμα στοιχεία στο διδακτικό τους έργο και να τα αντιμετωπίσουν (Μ.Ο. 3.14, Τ.Α. 1.088), πως είναι ικανή να αναβαθμίσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (Μ.Ο. 3.08, Τ.Α. 1.166) και ότι πρόκειται για διαδικασία που δεν προσφέρει κάτι ουσιαστικό στο εκπαιδευτικό έργο και ταυτόχρονα επιβαρύνει γραφειοκρατικά (Μ.Ο. 3.06, Τ.Α. 1.301). Επιπλέον, σε μέτριο επίπεδο συμφωνούν οι ερωτηθέντες πως η αυτοαξιολόγηση επιδρά αρνητικά στις σχέσεις με τους συναδέλφους και το σχολικό κλίμα (Μ.Ο. 3.05, Τ.Α. 1.222) και πως είναι επαρκώς ενημερωμένοι για τον τρόπο εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης (Μ.Ο. 2.89, Τ.Α. 1.237). Τέλος, σε μικρό επίπεδο θεωρούν πως υπάρχουν τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή οι προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή της αξιολόγησης στην μονάδα που εργάζονται (Μ.Ο. 1.89, Τ.Α. 1.087).

**Πίνακας 8: Γενικές απόψεις ως προς την αυτοαξιολόγηση**

	Mean	Std. Deviation
Οι διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης σας δημιουργούν αισθήματα πίεσης και άγχους	3.52	1.147
Η αυτοαξιολόγηση είναι διαδικασία ελέγχου που συνδέεται με απολύσεις εκπαιδευτικών	3.34	1.229
Η εφαρμογή αυτοαξιολόγησης είναι ικανή να αναβαθμίσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου	3.08	1.166
Τα κριτήρια της αυτοαξιολόγησης θα πρέπει να καθορίζονται στο επίπεδο της εκπαιδευτικής μονάδας	3.72	1.050
Είστε επαρκώς ενημερωμένος/η για τον τρόπο εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης	2.89	1.237
Η αυτοαξιολόγηση σας βοηθά να εντοπίσετε αδύναμα στοιχεία στο διδακτικό σας έργο και να τα αντιμετωπίσετε	3.14	1.088
Η αυτοαξιολόγηση επιδρά αρνητικά στις σχέσεις με τους συναδέλφους και το σχολικό κλίμα	3.05	1.222
Πρόκειται για διαδικασία που δεν προσφέρει κάτι ουσιαστικό στο εκπαιδευτικό έργο κι επιβαρύνει γραφειοκρατικά	3.06	1.301
Υπάρχουν αυτή την στιγμή οι προϋποθέσεις για αποτελεσματική εφαρμογή της αξιολόγησης στην μονάδα σας	1.89	1.087

### 3.2.3 Απόψεις ως προς τη συμπεριφορά του διευθυντή

Στον Πίνακα 9, διερευνώνται οι απόψεις των ερωτηθέντων αναφορικά με τη συμπεριφορά του διευθυντή τους. Πολύ θεωρούν οι ερωτηθέντες ότι ο διευθυντής υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς σε όποιο πρόβλημα αντιμετωπίσουν (Μ.Ο. 3.89, Τ.Α. 1.120), αναγνωρίζει την προσπάθεια και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Μ.Ο. 3.83, Τ.Α. 1.021), εφαρμόζει διαδικασίες και συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος (Μ.Ο. 3.82, Τ.Α. 1.175) και δίνει προτεραιότητα στην επικοινωνία με τους συναδέλφους (Μ.Ο. 3.76, Τ.Α. 1.083). Λίγο χαμηλότερα κατατάσσουν οι ερωτηθέντες το ότι ο διευθυντής καλλιεργεί τη δημιουργία κοινού οράματος για την ανάπτυξη του σχολείου (Μ.Ο. 3.71, Τ.Α. 1.136), συμβάλλει με τη στάση που κρατά στην ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων (Μ.Ο. 3.69, Τ.Α. 1.147) και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής πράξης (Μ.Ο. 3.68, Τ.Α. 0.976). Τέλος μάλλον μέτρια θεωρούν οι συμμετέχοντες ότι ο διευθυντής επιδιώκει τη συμμετοχή και τη συνεργασία των γονέων στη λειτουργία του σχολείου (Μ.Ο. 3.45, Τ.Α. 1.154) και δείχνει ενδιαφέρον για την επιστημονική και επαγγελματική εξέλιξη των συναδέλφων του (Μ.Ο. 3.44, Τ.Α. 1.193).

**Πίνακας 9: Απόψεις ως προς τη συμπεριφορά του διευθυντή**

	Mean	Std. Deviation
--	------	----------------

Καλλιεργεί τη δημιουργία κοινού οράματος για την ανάπτυξη του σχολείου	3.71	1.136
Δίνει προτεραιότητα στην επικοινωνία με τους συναδέλφους	3.76	1.083
Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής πράξης	3.68	0.976
Εκτιμά κι αναγνωρίζει την προσπάθεια και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών	3.83	1.021
Εφαρμόζει δημοκρατικές διαδικασίες και συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος	3.82	1.175
Υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν	3.89	1.120
Συμβάλλει με τη στάση του στη δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων	3.69	1.147
Ενδιαφέρεται για την επιστημονική και επαγγελματική εξέλιξη των συναδέλφων του	3.44	1.193
Επιδιώκει τη συμμετοχή και τη συνεργασία των γονέων στη λειτουργία του σχολείου	3.45	1.154

### 3.2.4 Απόψεις ως προς την επαναφορά της αυτοαξιολόγησης

Ολοκληρώνοντας, στον Πίνακα 10, παρουσιάζονται οι δηλώσεις που σχετίζονται με την επαναφορά της αυτοαξιολόγησης, σύμφωνα με την άποψη των ερωτηθέντων. Μάλλον πολλοί υποστηρίζουν πως η επαναφορά συνδέεται με την απαίτηση λογοδοσίας της εκπαιδευτικής μονάδας για την αποτελεσματικότητά της (Μ.Ο. 3.55, Τ.Α. 1.194). Ακόμη, σε μέτριο βαθμό συμφωνούν πως η επαναφορά αποτελεί δράση συμπόρευσης με τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές (Μ.Ο. 3.16, Τ.Α. 1.245), υποστηρίζει την αυτονόμηση της εκπαιδευτικής μονάδας (Μ.Ο. 2.89, Τ.Α. 1.316) και πως τους βρίσκει περισσότερο ενημερωμένους για τις διαδικασίες και τους στόχους της (Μ.Ο. 2.75, Τ.Α. 1.135). Συνεχίζοντας, μάλλον μέτρια θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως προς το ότι η επαναφορά της αυτοαξιολόγησης αποτελεί απαίτηση της κοινωνίας (Μ.Ο. 2.73, Τ.Α. 1.233), συνιστά εγχείρημα υποστήριξης των εκπαιδευτικών δομών (Μ.Ο. 2.59, Τ.Α. 1.119) και μπορεί να συνεισφέρει στην εξοικονόμηση πόρων και μέσων (Μ.Ο. 2.54, Τ.Α. 1.171). Ωστόσο, μάλλον λίγο υποστηρίζουν ότι η επαναφορά της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών αντανάκλα τις προθέσεις της πολιτείας για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος (Μ.Ο. 2.45, Τ.Α. 1.231) και θα εφαρμοστεί αποτελεσματικά στον εκπαιδευτικό οργανισμό στον οποίο εργάζονται (Μ.Ο. 2.37, Τ.Α. 1.226).

**Πίνακας 10: Απόψεις ως προς την επαναφορά της αυτοαξιολόγησης**

	Mean	Std. Deviation
--	------	----------------

Συνιστά εγχείρημα υποστήριξης των δομών της εκπαίδευσης	2.59	1.119
Αποτελεί απαίτηση της κοινωνίας	2.73	1.233
Αντανακλά τις προθέσεις της πολιτείας για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος	2.45	1.231
Αποτελεί δράση συμπόρευσης με τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές	3.16	1.245
Υποστηρίζει την αυτονόμηση της εκπαιδευτικής μονάδας	2.89	1.316
Σας βρίσκει περισσότερο ενημερωμένους για τις διαδικασίες και τους στόχους της	2.75	1.135
Μπορεί να συνεισφέρει στην εξοικονόμηση πόρων και μέσων	2.54	1.171
Συνδέεται με την απαίτηση λογοδοσίας της εκπαιδευτικής μονάδας για την αποτελεσματικότητά της	3.55	1.194
Θα εφαρμοστεί αποτελεσματικά στην μονάδα σας	2.37	1.226

### 3.3 Μεταβλητές-Score και δείκτης αξιοπιστίας

Οι παραπάνω διαστάσεις ομαδοποιήθηκαν ώστε να μπορούν να εκπροσωπηθούν από 4 καινούργιες μεταβλητές-Score, οι οποίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 11. Πιο συγκεκριμένα, οι μεταβλητές αποτελούνται από τον μέσο όρο 11, 9, 9 και 9 ερωτήσεων, ενώ οι ομάδες των ερωτήσεων ελέγχθηκαν ως προς τις αξιοπιστίες τους με τη χρήση του δείκτη Cronbach's Alpha, οι οποίες προέκυψαν αποδεκτές, καθώς κυμαίνονται από 0.768 έως 0.955. Επομένως, οι καινούργιες μεταβλητές αποθηκεύουν αξιόπιστα τις πληροφορίες των ομάδων των ερωτήσεων. Τέλος, δέχονται τιμές από το 1 έως το 5, με την αύξηση του μέσου όρου να συνεπάγεται με αύξηση της συμβολής της αυτοαξιολόγησης, της θετικής στάσης των εκπαιδευτικών ως προς αυτήν και την ικανοποίηση από τον διευθυντή.

**Πίνακας 11: Αξιοπιστίες Cronbach's Alpha**

	Cronbach's Alpha	N of Items
Επίπεδο συμβολής της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μιας μονάδας	0.955	11
Θετική στάση ως προς την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μιας μονάδας	0.768	9
Επίπεδο ικανοποίησης από τον διευθυντή	0.952	9
Θετική στάση και συνεισφορά της επαναφοράς της αυτοαξιολόγησης	0.878	9

Στον Πίνακα 12, παρατίθενται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των καινούργιων μεταβλητών-Score που δημιουργήθηκαν. Αρκετά άνω του μετρίου τοποθετείται η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές τους (M.O. 3.70, T.A. 0.948), ενώ λίγο άνω του μετρίου βρίσκεται η συμβολή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μια μονάδας (M.O. 3.17, T.A. 0.985). Ακόμη, οι ερωτηθέντες λίγο κάτω του μετρίου τοποθετούν τόσο την θετική τους στάση ως προς την αυτοαξιολόγηση (M.O. 2.86, T.A. 0.694) όσο και ως προς την θετική τους στάση και τη συνεισφορά της επαναφοράς της αυτοαξιολόγησης (M.O. 2.78, T.A. 0.860).

**Πίνακας 12: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις καινούργιων μεταβλητών-Score**

	Mean	Std. Deviation
Επίπεδο συμβολής της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μιας μονάδας	3.17	0.985
Θετική στάση ως προς την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μιας μονάδας	2.86	0.694
Επίπεδο ικανοποίησης από τον διευθυντή	3.70	0.948
Θετική στάση και συνεισφορά της επαναφοράς της αυτοαξιολόγησης	2.78	0.860

### 3.4 Επαγωγική στατιστική

Στην παρούσα ενότητα έγινε μια προσπάθεια ώστε να απαντηθούν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις απόψεις τους ως προς τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης, τη στάση τους ως προς αυτήν και την επαναφορά της και την ικανοποίηση από τον διευθυντή;
- Υφίσταται συσχέτιση μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης, τη στάση τους προς αυτήν, την επαναφορά της και την ικανοποίηση από τον διευθυντή;

Για την απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος έγινε χρήση των μη παραμετρικών Mann-Whitney και Kruskal-Wallis. Η επιλογή τους στηρίχτηκε στο Κεντρικό Οριακό Θεώρημα, το οποίο υποδεικνύει πως όταν ένα δείγμα έχει περισσότερες από 30 παρατηρήσεις, τότε μπορεί να θεωρηθεί εκ παραδοχής ότι κάθε ποσοτική μεταβλητή σε αυτό, ακολουθεί την κανονική κατανομή.

Με σκοπό την απάντηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, χρησιμοποιήθηκε ο γραμμικός συντελεστής συσχέτισης Pearson. Το συγκεκριμένο μαθηματικό εργαλείο λαμβάνει τιμές από το -1 έως το 1, ενώ όσο πλησιάζει την μονάδα (κατ' απόλυτη τιμή) τόσο πιο ισχυρή θεωρείται η εκάστοτε συσχέτιση μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών.

### 3.4.1 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα

Στον Πίνακα 13, παρουσιάζονται οι τιμές των στατιστικών ελέγχων που πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση των μη παραμετρικών τεστ, από τις οποίες αναδείχθηκαν 2 στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

**Πίνακας 13: Διαφοροποιήσεις ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά**

	Επίπεδο συμβολής της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μιας μονάδας	Θετική στάση ως προς την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μιας μονάδας	Επίπεδο ικανοποίησης από τον διευθυντή	Θετική στάση και συνεισφορά της επαναφοράς της αυτοαξιολόγησης
Φύλο (Mann-Whitney)	0.013	0.101	0.971	0.191
Ειδικότητα (Mann-Whitney)	0.055	0.302	0.417	0.516
Ηλικία (Kruskal-Wallis)	0.069	0.293	0.289	0.210
Προϋπηρεσία (Kruskal-Wallis)	0.037	0.236	0.608	0.102
Επιπλέον σπουδές (Kruskal-Wallis)	0.777	0.663	0.546	0.580
Προϋπηρεσία ως διευθυντής/ντρία (Mann-Whitney)	0.791	0.621	0.130	0.710

Είναι εμφανές πως οι γυναίκες θεωρούν σε υψηλότερο επίπεδο πως η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στο εκπαιδευτικό έργο μιας μονάδας, συγκριτικά με τους άνδρες. Επιπλέον, περισσότερο συμφωνούν πως συμβάλλει η αυτοαξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία έως 2 ετών, με όσους έχουν προϋπηρεσία άνω των 20 ετών να τοποθετούνται τελευταίοι.

### 3.4.2 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα

Στον Πίνακα 14 παρουσιάζονται οι τιμές των συντελεστών συσχέτισης Pearson, από τις οποίες αναδείχθηκαν 6 στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις. Πιο συγκεκριμένα, αναδείχθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ όλων των μεταβλητών, επομένως η αύξηση κάθε διάστασης οδηγεί σε αύξηση και των υπολοίπων. Οι συσχετίσεις αυτές κυμαίνονται από



0.217 έως 0.707, δηλαδή είναι μικρής έως υψηλής έντασης, ενώ είναι στατιστικά σημαντικές τόσο σε 95% όσο και 99% αντίστοιχα.

**Πίνακας 14: Συσχετίσεις Pearson**

	Επίπεδο συμβολής της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μιας μονάδας	Θετική στάση ως προς την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μιας μονάδας	Επίπεδο ικανοποίησης από τον διευθυντή	Θετική στάση και συνεισφορά της επαναφοράς της αυτοαξιολόγησης
Επίπεδο συμβολής της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μιας μονάδας	1			
Θετική στάση ως προς την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μιας μονάδας	.707**	1		
Επίπεδο ικανοποίησης από τον διευθυντή	.315**	.217*	1	
Θετική στάση και συνεισφορά της επαναφοράς της αυτοαξιολόγησης	.634**	.689**	.242*	1
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).				
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).				

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

### 4.1 Συμπεράσματα

Με την ανάλυση των ερωτηματολογίων οδηγηθήκαμε στη διεξαγωγή αρκετά χρήσιμων συμπερασμάτων. Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν οι απόψεις των μετόχων των εκπαιδευτικών μονάδων με σκοπό την ανάδειξη της κατανόησης ή μη της σχέσης των εννοιών «ποιότητα» και «αυτοαξιολόγηση». Πρόκειται για την κατανόηση μιας σχέσης που αποτελεί τάση τόσο στον ευρωπαϊκό όσο και στο διεθνή χώρο καθώς η διαδικασία της αξιολόγησης παρουσιάζεται ως απαραίτητο εργαλείο, αλλά και ως προϋπόθεση για τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης γενικότερα και του εκπαιδευτικού έργου ειδικότερα. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα έλαβαν μέρος εργαζόμενοι του εκπαιδευτικού τομέα, Δημοτικών και Γυμνασίων αστικών και ημιαστικών περιοχών της Στερεάς Ελλάδας. Επιπλέον, οι περισσότεροι ερωτηθέντες είναι γυναίκες που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είναι 31 με 40 ετών και δηλώνουν προϋπηρεσία από 9 έως 15 έτη. Ακόμη, η πλειοψηφία συνέχισε σε μεταπτυχιακό επίπεδο και δεν έχει προϋπηρεσία στη θέση του διευθυντή.

Συνεχίζοντας, τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι οι συμμετέχοντες είναι πιο θετικοί ως προς το ότι η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στην ανάδειξη των αναγκών για επιμόρφωση και στην επαγγελματική ανάπτυξη, αλλά και στην ανάπτυξη και εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών. Τα συμπεράσματα αυτά αποδεικνύουν την αναγκαιότητα της αξιολόγησης και επιβεβαιώνουν τα ευρήματα παλαιότερων ερευνών (Παμουκτσόγλου, 2000· Χαρακόπουλος, 1998). Σύμφωνα, άλλωστε, με τον Rogers (1999) η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θεωρείται αναγκαία μέσα στη διαδικασία της εκπαίδευσης καθώς μπορεί να βελτιώσει τις αποδόσεις των εκπαιδευτών. Οι απόψεις των ερωτηθέντων επιβεβαιώνουν επίσης το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε με έρευνά της η Παμουκτσόγλου (2003), σύμφωνα με το οποίο η αναγκαιότητα της ύπαρξης της αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό χώρο οφείλεται και σε λόγους όπως η δυνατότητα των εκπαιδευτικών να εξελιχθούν επαγγελματικά ή να ελεγχθεί η διδακτική και επιστημονική τους επάρκεια. Η ίδια ερευνήτρια, εξάλλου, ανέδειξε ως βασικότερες αιτίες της αξιολογικής διαδικασίας τη μονιμοποίηση (57%) και έπειτα την εξέλιξη (34%).

Επιπλέον, οι ερωτηθέντες συμφωνούν περισσότερο πως τα κριτήρια της αυτοαξιολόγησης θα πρέπει να καθορίζονται στο επίπεδο της εκπαιδευτικής μονάδας και πως ο διευθυντής

υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς σε όποιο πρόβλημα αντιμετωπίσουν και αναγνωρίζει την προσπάθειά τους. Το πρώτο από τα δύο αυτά συμπεράσματα έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα της Ψαρόγλου (2019), τα οποία στο ερώτημα περί λογοδοσίας των εξωτερικών φορέων στη διαδικασία αναδεικνύουν την αντίληψη των εκπαιδευτικών πως η σχολική μονάδα κατέχει γι αυτούς τον προεξέχοντα ρόλο. Το δεύτερο συμπέρασμα, σχετικά με την υποστήριξη από την ηγεσία και την αναγνώριση του εκπαιδευτικού προσωπικού, αναδεικνύει τον ισχυρισμό του Κασσωτάκη (1997), ο οποίος συνδέει την αποτελεσματικότητα του σχολείου και τη διαδικασία της αξιολόγησης, όχι μόνο με το παραγόμενο έργο από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και με τις αρμοδιότητες της διοίκησης της σχολικής μονάδας ως αποτέλεσμα ενός προγραμματισμού μέσω του οποίου γίνεται εφικτός ο έλεγχος της απόδοσης του σχολείου. Γίνεται, επομένως, αντιληπτός ο σημαντικός και αναγκαίος ρόλος της αξιολόγησης καθώς μέσα από την αποτελεσματική εφαρμογή της δίνεται η δυνατότητα στις προϊστάμενες αρχές να εντοπίσουν τα προβλήματα που προκύπτουν στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να ανακαλύψουν τις αιτίες που τα δημιουργούν.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το συμπέρασμα ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα σε υψηλότερο επίπεδο υποστηρίζουν πως η επαναφορά της αυτοαξιολόγησης συνδέεται με την απαίτηση λογοδοσίας της εκπαιδευτικής μονάδας για την αποτελεσματικότητά της. Η άποψη αυτή μπορεί να συνδεθεί και με το προηγούμενο εύρημά μας περί καθορισμού των κριτηρίων της διαδικασίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας και αναδεικνύει από τη μία τα συναισθήματα φόβου και άγχους που δημιουργούνται από την πλευρά των εκπαιδευτικών καθώς τη δεδομένη χρονική στιγμή βρίσκονται αντιμέτωποι με το δίλημμα της αξιολόγησης που είναι πιο σύγχρονο όσο ποτέ άλλοτε. Από την άλλη πλευρά, δεν μπορούμε να παραλείψουμε να αναφέρουμε πως ο προβληματισμός αυτός είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την έλλειψη επιμόρφωσης πάνω στο ζήτημα. Το τελευταίο έρχεται σε πλήρη συμφωνία με τα ευρήματα του Χαρακόπουλου (1998), και αποδεικνύει πως πάνω από δύο δεκαετίες μετά από την έρευνά του το θέμα της επιμόρφωσης πάνω στη διαδικασία εξακολουθεί να κατέχει πρωταγωνιστικό ρόλο και να επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση. Το μικρό, σημαντικό όμως, βήμα που έχει γίνει από τότε μπορεί να διακριθεί μέσα από το αποτέλεσμα της έρευνάς μας ότι η πλειοψηφία κρατά θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση, σε αντίθεση με τη δική του έρευνα που ανέδειξε ότι οι επιμορφωμένοι ήταν εκείνοι που την αντιμετώπιζαν θετικότερα. Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε πως το συμπέρασμα που προκύπτει σχετικά με το ζήτημα της λογοδοσίας της εκπαιδευτικής μονάδας αναδεικνύει σε μεγάλο βαθμό τον ισχυρισμό του Μαυρογιώργου (1993), σύμφωνα με τον οποίο η

αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου δεν επιβάλλεται μόνο για παιδαγωγικούς, εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς λόγους, αλλά διαθέτει και έναν οικονομικό και έντονο πολιτικό χαρακτήρα. Η αντίληψη αυτή βασίζεται στην παραδοχή ότι πραγματοποιούνται μεγάλες δαπάνες για την παιδεία και η αγορά εργασίας έχει στραφεί σε «προϊόντα» της εκπαίδευσης, δεδομένα τα οποία σε σχέση με τις νεοφιλελεύθερες πρακτικές που έχουν επικρατήσει ανέδειξαν την εκπαίδευση σε σημαντική οικονομική δραστηριότητα.

Συνεχίζοντας, τα επόμενα συμπεράσματα της έρευνας παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς από τη μία οι ερωτηθέντες γενικότερα συμφωνούν πως είναι ικανοποιημένοι από τον διευθυντή τους και άνω του μετρίου βρίσκονται ως προς το ότι η αυτοαξιολόγηση συμβάλει γενικότερα στο εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας, ενώ από την άλλη τοποθετούνται κάτω του μετρίου τόσο στη συμφωνία τους ως προς την αυτοαξιολόγηση γενικότερα αλλά και την επαναφορά της μελλοντικά. Η στάση τους αυτή αναδεικνύει αρχικά πως ο εκπαιδευτικός κλάδος αναγνωρίζει τη μεγάλη σημασία και τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στο εκπαιδευτικό έργο. Η λογική της αυτοαξιολόγησης άλλωστε, βασίζεται στην πραγματοποίηση μιας διαδικασίας που στοχεύει κατά κύριο λόγο στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και όχι στον εντοπισμό της επιτυχίας ή του λάθους ώστε να αποδοθούν αντίστοιχα εύσημα ή ευθύνες (Ματθαίου, 2000). Από την άλλη πλευρά όμως, οι θέσεις των ερωτηθέντων παρουσιάζουν και έναν έντονο προβληματισμό που προέρχεται ίσως από τα συναισθήματα άγχους της φετινής εκπαιδευτικής κατάστασης. Τόσο η εικόνα της πανδημίας, όσο και η δημοσίευση της Υπουργικής Απόφασης 6603/ΓΔ4 (ΦΕΚ 140/Β/20.01.2021) *"Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο"*, δικαιολογούν την ανασφάλεια των εκπαιδευτικών καθώς καλούνται να έρθουν σε επαφή με μια διαδικασία που χαρακτηρίζεται νέα αλλά και που συνοδεύεται από πρωτόγνωρα στοιχεία όπως αυτό της τηλεεκπαίδευσης. Η αλήθεια είναι πως ο συγχρονισμός αυτών των δύο καταστάσεων δεν είναι εφικτός τη στιγμή μάλιστα που υπάρχουν νέοι ηλικιακά εκπαιδευτικοί, κυρίως αναπληρωτές, οι οποίοι έζησαν τον φετινό πραγματικό σχολικό τους χώρο το πολύ για ένα διάστημα δύο μηνών. Το γεγονός αυτό δημιούργησε ανασφάλεια απέναντι στην αξιολογική διαδικασία και τους έφερε αντιμέτωπους με αναπάντητα ερωτήματα του τύπου τι, ποιος, πού και πώς μπορεί να αξιολογηθεί αλλά και ποιος μπορεί να αδικηθεί.

Μέσω της επαγωγικής στατιστικής αναδείχθηκε πως οι γυναίκες και όσοι δηλώνουν προϋπηρεσία έως 2 έτη υποστηρίζουν περισσότερο πως η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στο εκπαιδευτικό έργο μιας μονάδας. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνουν και τα αποτελέσματα

παλαιότερων διεθνών ερευνών όπως εκείνη των Hoy & Miskel (2001) που κατέληξε στη διαπίστωση ότι ειδικά οι νεότεροι εκπαιδευτικοί κρατούν θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση και κάθε της μορφή, εναλλακτική και μη, κυρίως σε κλίμακες που τους παρέχουν τη δυνατότητα ανέλιξης. Πλαισιώνοντας την άποψη αυτή μέσα από το ελληνικό σχολείο μπορούμε να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα ότι η διαδικασία της αξιολόγησης συνδυάζεται με προσδοκίες και φιλοδοξίες από την πλευρά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ευελπιστούν σε μια πρόσβαση είτε σε ανώτερα στάδια σταδιοδρομίας είτε απλά σε μια θέση μόνιμου εκπαιδευτικού. Για να γίνει αυτό εφικτό θεωρείται απαραίτητος ο σχεδιασμός αλλά και οι συζητήσεις πάνω στις μελλοντικές τους κινήσεις, ώστε να μπορέσουν να εργαστούν για να εκπληρώσουν ορισμένα πρότυπα παρέχοντας στοιχεία για την εξέλιξή τους στο επάγγελμα μελλοντικά. Όπως άλλωστε επισημαίνουν οι Λουκέρης, Κατσαντώνη & Συρίου (2009), η αξιολόγηση αποσκοπεί στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω διαδικασιών βελτιωτικής ανατροφοδότησης. Επιπλέον, η εφαρμογή της μπορεί να βοηθήσει τους διευθυντές των σχολείων στην ανάπτυξη μιας ενθαρρυντικής στάσης απέναντι στην ένταξη και την προσαρμογή των νέων εκπαιδευτικών ενισχύοντάς τους ψυχολογικά και προτρέποντάς τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα και συνέδρια καθώς η επιμόρφωση αποτελεί και ένα σημαντικό μέρος των δεικτών ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Ταυτόχρονα, μέσω του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος έγινε σαφές πως όσο περισσότερο οι ερωτηθέντες θεωρούν πως η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στο εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας, τόσο πιο θετική στάση έχουν ως προς αυτήν και την επαναφορά της και τόσο πιο ικανοποιημένοι δηλώνουν από τον διευθυντή. Όπως άλλωστε επισημαίνει και ο MacBeath (1999) η αυτοαξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει μόνο εάν τα μέλη της έχουν θετική στάση απέναντί της. Σε αυτή τη θετική στάση σημαντικό παράγοντα αποτελεί η κουλτούρα εμπιστοσύνης που επικρατεί στο κάθε σχολείο. Το ζήτημα λοιπόν της εμπιστοσύνης αποτελεί προϋπόθεση για την επιτυχία της αυτοαξιολόγησης καθώς η ομάδα κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της οφείλει να αναπτύξει προσωπικές σχέσεις με τα μέλη της που να χαρακτηρίζονται από σεβασμό, ειλικρίνεια και αξιοπρέπεια. Μέσα σε αυτό το κλίμα η ομάδα δεν πρέπει να βλέπει την τάση για βελτίωση ως κάτι απειλητικό, αλλά ως ένα εργαλείο που θα χρησιμοποιήσει θετικά για να πετύχει τους στόχους της.

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η αύξηση της θετικής στάσης των συμμετεχόντων συνεπάγεται με αύξηση της ικανοποίησης από τον διευθυντή και της θετικής στάσης και της συνεισφοράς της επαναφοράς της αυτοαξιολόγησης. Τέλος, όσο πιο ικανοποιημένοι είναι οι

ερωτηθέντες από τον διευθυντή τους, τόσο πιο θετική είναι η στάση τους και η άποψη τους ως προς τη συνεισφορά της επαναφοράς της αυτοαξιολόγησης. Τα παραπάνω συμπεράσματα συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με τα ευρήματα των Vanhoof και Van Petegem (2011), οι οποίοι υποστηρίζουν πως η ποιότητα μιας διαδικασίας αυτοαξιολόγησης καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο διεξαγωγής της και η εφαρμογή της είναι αποτελεσματικότερη όσο πιο έντονα προσφέρει επαγγελματική και προσωπική υποστήριξη για τα μέλη της ομάδας, χρησιμοποιεί την ηγεσία ως μέσο για τη δημιουργία συμμετοχής, εφαρμόζει αποτελεσματικές στρατηγικές επικοινωνίας και θέτει κοινούς ομαδικούς στόχους.

Καταληκτικά, σε σχέση με τα ερωτήματα που διερευνήθηκαν στην παρούσα μελέτη, θα μπορούσαμε να πούμε ότι επιβεβαιώθηκαν ευρήματα παλαιότερων ερευνών και ότι ο εκπαιδευτικός κλάδος της χώρας μας επιθυμεί την επαφή με την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Οι δισταγμοί που κρύβονται πίσω από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων μπορούν να συνδυαστούν με τα συναισθήματα που απορρέουν τη δεδομένη χρονική στιγμή και οφείλονται σε παράγοντες που προέρχονται από δυσκολίες και προβληματισμούς της συγκεκριμένης σχολικής χρονιάς. Σαφώς και αναδεικνύεται η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, οι όποιες όμως επιφυλάξεις και ανησυχίες απέναντι στη διαδικασία της οφείλουν να καθησυχαστούν και να εδραιωθεί μια γενικότερη αντίληψη του ανατροφοδοτικού χαρακτήρα της που στοχεύει πάντα στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και δε διαθέτει τιμωρητικά στοιχεία. Η επιμόρφωση πάνω στο ζήτημα αλλά και η εξασφάλιση της μονιμότητας στο εκπαιδευτικό προσωπικό, είναι σίγουρα παράγοντες που θα επηρεάσουν τη στάση προς αυτό και θα γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ της πολιτείας και των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορέσουμε να οδηγηθούμε σε ένα σύστημα αξιολόγησης που θα αποπνέει εμπιστοσύνη, αξιοπιστία και όραμα. Μια ενδεχόμενη αποτυχία του εγχειρήματος, για ακόμη μια φορά, θα αποτελούσε αποθαρρυντική και αρνητική εξέλιξη για το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, η οποία δε θα συνδυάζεται μόνο με τη μη εφαρμογή της διαδικασίας αλλά και με το συναίσθημα της απειλής που δημιουργήθηκε τα τελευταία χρόνια στα πρόσωπα των εκπαιδευτικών και τους εμπόδιζε να την αποδεχτούν. Με αισιοδοξία, εκλαμβάνουμε τη θετική στάση της πλειοψηφίας απέναντι στην αυτοαξιολόγηση ως ένα ενθαρρυντικό μήνυμα και αναμένουμε τις εξελίξεις.

## 4.2 Περιορισμοί της έρευνας – Μελλοντικές κατευθύνσεις

Η παρούσα έρευνα συμβάλλει στην ανάδειξη της σημασίας της αξιολόγησης ως προϋπόθεση και εργαλείο διασφάλισης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Στόχος της ήταν η διερεύνηση των απόψεων των μετόχων των εκπαιδευτικών μονάδων, ώστε να καταδειχθεί αν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές κατανοούν την αναγκαιότητα της αυτοαξιολόγησης και τη σχέση της με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Με τον τρόπο αυτό διαπιστώσαμε αν είναι έτοιμοι να δεχθούν τη διαδικασία της για τη βελτίωση της ποιότητας και αν υφίσταται συσχέτιση μεταξύ των απόψεών τους ως προς τη συμβολή της, τη θέση που κρατούν απέναντί της, την επαναφορά της και την ικανοποίησή τους από τον διευθυντή του σχολείου.

Ωστόσο, η έρευνα που διεξήχθη παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς που είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη. Αρχικά, το ερωτηματολόγιο εστάλη ηλεκτρονικά σε ορισμένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αρνήθηκαν να το συμπληρώσουν εκφράζοντας την επιφυλακτική τους θέση απέναντι στην αξιολόγηση. Το γεγονός αυτό θεωρείται αξιοσημείωτο.

Επιπλέον, περιορισμό αποτελεί και η άνιση κατανομή του δείγματος ως προς τον αριθμό αντρών και γυναικών, αλλά και γενικά το μέγεθος του δείγματος καθώς θεωρείται ικανό να διεξάγει έγκυρα αποτελέσματα, δεν είναι όμως ίσως αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού των εκπαιδευτικών της Ελλάδας. Επίσης, η έρευνα αντιπροσωπεύει τους εκπαιδευτικούς του δημόσιου τομέα αποκλειστικά και δεν περιλαμβάνει εκείνους που εργάζονται στον ιδιωτικό.

Επιπρόσθετα, υπάρχει η πιθανότητα το δείγμα της έρευνας να έχει λειτουργήσει περιοριστικά στον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύτηκαν τα αποτελέσματά της, κυρίως σε σχέση με τη διαδικασία την οποία επιλέχθηκε καθώς δεν μπορούμε να αποκλείσουμε ότι η μέθοδος της χιονοστιβάδας πιθανώς έχει συμπεριλάβει άτομα που μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά ή γνωρίζουν άλλους με παρόμοια σχετικά με τον τρόπο που εκείνα λειτουργούν σε μια ομάδα όπως αυτή του σχολείου.

Τέλος, αξίζει να σημειώσουμε πως οι απαντήσεις των ερωτηθέντων αφορούσαν τις απόψεις τους πάνω στην αυτοαξιολόγηση τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Πιθανότατα η διερεύνηση των απόψεων σε μια μακροχρόνια βάση να μπορεί να προσφέρει μια πιο σωστή και ολοκληρωμένη εικόνα των αντιλήψεών τους.

Ωστόσο, η παρούσα έρευνα με τα ευρήματά της προτείνει κατευθύνσεις για περεταίρω διερεύνηση. Μια προέκταση της συγκεκριμένης μελέτης θα μπορούσε να συμπεριλάβει

εκπαιδευτικούς τόσο του δημόσιου όσο και του ιδιωτικού τομέα, σε ένα επίπεδο περισσότερο διαχρονικό που θα εξέταζε τις απόψεις τους σε διαφορετικά χρονικά σημεία αλλά και συγκυρίες. Επιπλέον, θα μπορούσε να μελετήσει με τρόπο πιο διεξοδικό περισσότερες απόψεις πάνω στο ζήτημα της αυτοαξιολόγησης και να διερευνήσει σε μεγαλύτερη έκταση τις μεταβλητές της παρούσας έρευνας, καθώς η δική της έκταση είναι περιορισμένη.

Επιπλέον, θα μπορούσαν να διατυπωθούν μελλοντικά ερευνητικά ερωτήματα που θα στοχεύουν στην επιβεβαίωση ή την απόρριψη των διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις που προέκυψαν από την παρούσα μελέτη σχετικά με την ηλικία και την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών σε θέση διευθυντή και αν επαληθευτούν, να διερευνηθούν οι λόγοι αυτής της διαφοροποίησης.

Τέλος, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να μελετήσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε ένα επίπεδο που να σχετίζεται με τον τρόπο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ώστε η ενημέρωση να γίνει σωστά και να δώσει στους ίδιους τη δυνατότητα να αποτελέσουν ενεργούς συντελεστές της διαδικασίας. Επίσης, έρευνες πάνω στις αντιλήψεις τους για το ίδιο ζήτημα σε ένα επίπεδο που να ακολουθεί εκείνο της επιμόρφωσης θα μπορούσαν να διεξάγουν πιο ολοκληρωμένα αποτελέσματα.

Κλείνοντας, παραμένουμε στο γεγονός ότι η παρούσα έρευνα ανέδειξε την αναγνώριση της αξίας και της αναγκαιότητας της αξιολόγησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών και αναμένουμε την ώρα της ολοκληρωτικής αποδοχής και της εφαρμογής της. Ο χώρος της εκπαίδευσης είναι γεμάτος ανάγκες που οφείλουν να καλυφτούν, ώστε να αποδώσουν επιτέλους καρπούς οι κόποι χιλιάδων ανθρώπων που δίνουν καθημερινά τον αγώνα τους για αυτό το πολύτιμο αγαθό που λέγεται «σχολείο».



## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αθανασιάδης, Χ. (2001). Εκπαιδευτικά συνδικάτα και αξιολόγηση 1982-2000. Στο Μπαγάκης, Γ. (2001). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 146-153.
- Ανδρέου, Α. (1992), (εισαγωγή επιμέλεια). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου –Βασική Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα, Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών.
- Ανδρέου, Α. (2003). *Τάσεις και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τ. 30, σσ. 20-22.
- Ανδρέου, Α., & Μαντζούφας, Π. (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Α.Α.ΛΙΒΑΝΗ.
- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Α. Α. ΛΙΒΑΝΗ.
- Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Αικ., Σοφού, Ε., & Κούτρα, Χ. (2007). Ευρωπαϊκές θέσεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 33-42. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Αικ., Σοφού, Ε., & Κούτρα, Χ., (2008). Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Στο Δ. Βλάχος, Ι. Δαγκλής, Α. Ζουγανέλη (Επιμ.), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα για την Αξιολόγηση Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, 20-21 Μαρτίου 2008 & 17-18 Απριλίου 2008 (27-59). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γκόλια, Β. (2010). Η συμμετοχή της τοπικής αυτοδιοίκησης σε θέματα παιδείας στην Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Μεταπτυχιακή εργασία). Εθνική Σχολή Τοπικής Αυτοδιοίκησης, Τμήμα Οργάνωσης και Διοίκησης, Αθήνα.
- Γκότοβος, Α. (1986). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*, 114-118. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Τ., & Τζήκας, Χ. (2002). Ορισμένα ζητήματα σχετικά με την ιστορία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, στο Κάτσικας Χ., Καββαδίας, Γ. (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: ποιος, ποιον και γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας, σσ. 113-135.

- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης: Οδηγός του αξιολογητή*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση – Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Τόμος Α'. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δ.Ο.Ε (1993). Οι θέσεις της Δ.Ο.Ε για την Αξιολόγηση. Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας, Αθήνα.
- Δούκας, Χ., (1999). Ποιότητα και αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δούκας, Χ. (2000). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία. Η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (1982-1994)*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., Τσάφος, Β., (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.13, 135-151.
- ΕΛΟΤ EN ISO 8402 (1996). Διαχείριση της Ποιότητας και Διασφάλιση της Ποιότητας – Λεξιλόγιο. Αθήνα: Ελληνικός Οργανισμός Τυποποίησης ΑΕ.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή / EACEA / Ευρυδίκη, 2015. Η Διασφάλιση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση: Πολιτικές και Προσεγγίσεις για την αξιολόγηση των σχολείων στην Ευρώπη. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας (2000). Συμπεράσματα της Προεδρίας.
- Ζαμπέτα, Ε. (1994). *Η εκπαιδευτική πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1974-1989*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ζωγόπουλος, Ε. (2010). Δείκτες Ποιότητας Εκπαίδευσης. Μια ορθολογική προσέγγιση. *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 95-96.

- Θεοχάρης, Δ. (2011). Η αξιολόγηση ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου: Διεθνείς τάσεις, εθνικές πολιτικές και σχολική πράξη (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Καζαμιάς, Α. (1993). Η κατάρα του Σίσυφου στην ελληνική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Μια κοινωνικοπολιτική και πολιτισμική ερμηνεία. Στο: Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική III*, Αθήνα: Gutenberg.
- Καζαμιάς, Α., & Κασσωτάκης, Μ. (1995). Εκπαιδευτικό μανιφέστο: προβληματισμοί για την ανασυγκρότηση και τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης, στο Καζαμιάς, Α. και Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα: Σείριος.
- Καλομοίρης, Γ. & Χαράμης, Π. (2002). *Σύγχρονες τάσεις στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Η ελληνική περίπτωση. Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κανταράκη, Μ., Παγκάκη, Μ., & Σταματελοπούλου, Ε. (2008). Μελέτη: Κατά Φύλο Επαγγελματικός Διαχωρισμός (Κάθετος και Οριζόντιος): Διακρίσεις και Ανισότητες κατά των Γυναικών στην Εκπαίδευση. Παρατηρητήριο για την Ισότητα στην Εκπαίδευση (Π.Ι.Ε.), Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ (4.1.1.ε). ΚΕΘΙ, Αθήνα.
- Καπαχτσή, Β. (2008). *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού: Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Κασιμάτη, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2003). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Απόψεις Ελλήνων Εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε 25 Ιανουαρίου, 2021, από: <http://www.math.uoa.gr/me/conf2/papers/kasimat.pdf>
- Κασσωτάκης, Μ., (1984). Η αξιολόγηση των μαθητών στο αυταρχικό και στο φιλελεύθερο – δημοκρατικό σχολείο: Δύο σχολεία, δύο αδιέξοδα, περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 11, 72-78.
- Κασσωτάκης, Μ. (1992). *Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου – Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, 46-70. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών.

- Κασσωτάκης, Μ. (1995). Η αξιολόγηση των μαθητών: Ένα χρόνιο πρόβλημα της ελληνικής εκπαίδευσης. Στο *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος, 417-444.
- Κασσωτάκης, Μ. (1997). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Σπουδαστών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κάτσικας, Χ. & Θεριανός, Κ. (2007). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2007*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καψάλης, Α. & Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κολοκοτρώνης, Δ. (2015). Απόψεις των εκπαιδευτικών Πληροφορικής αναφορικά με τις ιδιαιτερότητες στην αξιολόγηση του έργου τους, *ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ*, Ιούνιος 2015, τόμος Β, τεύχος 1, 28-37. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου 2021 από: [https://ekpaideyitikhepikairothta.gr/?page\\_id=93](https://ekpaideyitikhepikairothta.gr/?page_id=93)
- Κουτόβα, Χ. 2014. Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και η ηγετική επάρκεια του διευθυντή σχολείου (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα. Στο Αθανασούλα - Ρέππα, Α. - Κουτούζη, Μ. – Χατζηευστρατίου, Ι., *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαιδευτικής πράξης*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ. (2008). Η αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα. Στο Αθανασούλα- Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Χατζηευστρατίου, Ι., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τ. Γ (αναθεωρημένος), Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Λογοθέτης, Ν. (1993). *Μάνατζμεντ Ολικής Ποιότητας*. Αθήνα: Interbooks.
- Λουκέρης, Δ., Κατσαντώνη, Σ. & Συρίου, Ι. (2009). Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, 180-194.
- Μαγγόπουλος, Γ. (2005). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, (Διπλωματική εργασία), Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ.15*, 195-209.

- Ματθαίου, Δ. (2000). *Οδηγός Αποτίμησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Τμήμα Αξιολόγησης (τρεις τόμοι).
- Ματθαίου, Δ. (2007). Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Ιδεολογικές Ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές – Μια συγκριτική θεώρηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 13, 10-32.
- Μαυρογιώργος, Γ., (χ.χ). Εσωτερική Εκπαιδευτική Πολιτική και Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε 15 Νοεμβρίου, 2020 από: <http://edu.pep.uoi.gr/gmavrog/EsEkpPolitiki.doc>
- Μαυρογιώργος, Γ. (1984). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού: από τη γραφειοκρατική συμμόρφωση στη μετασχηματιστική παρέμβαση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 15, 1984, 11-19.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1986). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Διαπραγμάτευση προσεταιρισμού και επαγγελματική αυτονομία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 28, 44-48.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση. Αθήνα: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2002). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: η εναρμόνιση του πανοπτισμού, στο: Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ. (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: ποιος, ποιον και γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας, σσ. 139-149.
- Μπαλάσκας, Κ. (1992). *Το Εκπαιδευτικό Έργο: Από τον προβληματισμό στον προσδιορισμό και τον σχεδιασμό του*. Εκπαιδευτικό Έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση, 24-35. Αθήνα: ΟΛΜΕ.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπλάνας, Γ. (2003). *Διοίκηση ολικής ποιότητας: Δίκτυα ανθρώπινου δυναμικού και πληροφορικών συστημάτων*. Αθήνα: Πατάκη.
- Μπουζάκης, Σ. (1991). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (1992). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη δεκαετία του 1980. Μια αναλυτική-ερμηνευτική παρουσίαση των νέων προσπαθειών και των νέων αδιεξόδων*, από τη συλλογική έκδοση "Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση". Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπουζάκης, Σ. (2003). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1999)*. Αθήνα: Gutenberg.
- MacBeath, J. (2001). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο. Οντοπία και Πράξη*, επιμ.-μτφρ. Χ. Δούκας & Ζ. Πολυμεροπούλου, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυποθήτω – Γ. Δαρδανός, 131-146.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου. Στο: *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (2010). *Αναλυτικά Προγράμματα για τα δημόσια σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας. Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων*.
- Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκη, Α., & Βρετάκου, Β. (1997). *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης: Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής*. Αθήνα, Κέντρο Πολιτικής Έρευνας και Επιμορφώσεως: Ίων.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2000). Σχολικός Σύμβουλος: αποτυχημένος θεσμός ή «αδύναμος» Σχολικός Σύμβουλος. Στα Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Τόμος Α', Αθήνα: Ατραπός, σελ. 66-78.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2003). *Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος: Συνιστώσες της σχολικής αποτελεσματικότητας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό Έργο και Αξιολόγηση στο Σχολείο*, Αθήνα, εκδόσεις Έκφραση.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2002). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπακωνσταντίνου, Π. & Κολυμπάρη, Τ. (2017). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στα δίκτυα της τεχνο-γραφειοκρατικής πολιτικής. Ανακτήθηκε 19 Ιανουαρίου, 2021 από: [https://www.researchgate.net/publication/327365881\\_E\\_axiologese\\_ton\\_ekpaideutikon\\_kai\\_tou\\_ekpaideutikou\\_ergou\\_sta\\_dichtya\\_tes\\_technographeiokratikes\\_politikes](https://www.researchgate.net/publication/327365881_E_axiologese_ton_ekpaideutikon_kai_tou_ekpaideutikou_ergou_sta_dichtya_tes_technographeiokratikes_politikes)
- Παπαστεφάνου, Ζ. (2016). Η επίδραση της αξιολόγησης σχολικής μονάδας στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου των επαγγελματικών Λυκείων: Μελέτη στο 2<sup>ο</sup> ΕΠΑΛ του Ν. Ξάνθης. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος». Τόμος 4, τεύχος 3, σσ. 71-93. Ανακτήθηκε 11/9/2020, από: [https://eportfoliogr.weebly.com/uploads/2/1/0/4/21044446/teuxos\\_4\\_3.pdf](https://eportfoliogr.weebly.com/uploads/2/1/0/4/21044446/teuxos_4_3.pdf)
- Παρούτσας, Λ. 2009. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στις επιχειρήσεις (Πτυχιακή Εργασία). ΤΕΙ Ιόνιων Νήσων, Λευκάδα.

- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκικος, Α. (2005). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Η πορεία προς το μέλλον. Στο: Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκικος, Α. (Επιμ.). *Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών – Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Έλλην, 351-363.
- Πετρίδου, Ε. (2005). Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της Διοίκησης της Ποιότητας στην εκπαίδευση. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων (183-194)*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Ρεκαλίδου, Γ. & Μούσχουρα, Μ. (2005). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Απόψεις, προβληματισμοί και προτάσεις. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 175-192.
- Ρουσάκης, Γ., & Πασιάς, Γ. (2006). Αξιολόγηση Ποιότητας στην Εκπαίδευση. Η Προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 155-168.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαπουνάς, Αθ., (2014). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των σχολικών εγχειριδίων στη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.
- Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Α' Μέρος, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Αξιολόγησης.
- Στειακάκης, Ε., Κωφίδης, Ν. (2016). *Διοίκηση και Έλεγχος Ποιότητας. Δέσμευση – Βελτίωση – Γνώση – Συμμετοχή*. Εκδόσεις: Τζιόλα, 2<sup>η</sup> έκδοση.
- Στυλιανίδης, Μ., Πασιαρδής, Π. (2014). Εναλλακτικές προσεγγίσεις – Μοντέλα στην αξιολόγηση προγραμμάτων. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση Προγραμμάτων & Προσωπικού στην Εκπαίδευση: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων – Τόμος Ι* (σσ 66-67). Αθήνα: Ίων.
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 12<sup>ης</sup> Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, C119/2.

- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 20<sup>ης</sup> Μαΐου 2014, για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση και κατάρτιση, 2014, C 183/07, σσ. 30-35.
- Σύσταση 2001/166/EK του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 12<sup>ης</sup> Φεβρουαρίου 2001 περί ευρωπαϊκής συνεργασίας για την αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση, EEL 60 της 1.3.2001, σσ. 51-53.
- Τσουκαλάς, Κ. (1986). *Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Χαρακόπουλος, Κ. (1998). Διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Διδακτορική Διατριβή), Αθήνα.
- Χριστοφίδου, Ε. (2014). Εισαγωγικές έννοιες - ορισμοί/ Διαφορές έρευνας και αξιολόγησης. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση Προγραμμάτων & Προσωπικού στην Εκπαίδευση: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων – Τόμος Ι* (σσ 27-42). Αθήνα: Ίων.
- Ψαρόγλου, Α. (2019). Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. (2003). Συστήματα αξιολόγησης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ευρώπη. Στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 36, σσ. 114-132.

## Ξενόγλωσση

- Altrichter, H. & Specht, W. (1998). *Quality Assurance and Quality Development in Education. International Approaches and Parameters, as Applying to the Austrian School System*, Solomon, J. (ed.) *Trends in Evaluation of Education Systems: School (Self-) Evaluation and Decentralization*. Athens: Pedagogical Institute.



- Ball, S. (2007). Big policies/ small world: an introduction to international perspectives in education policy. In *Education Policy and Social Class. The selected works of Stephen J. Ball*. London & New York: Routledge, 67-78.
- Barr, R. & Dreeben, R. (1983). *How Schools work*. Chicago, University of Chicago Press.
- Borich, G. D., & Jemelka, R. (1981). Definitions of program evaluation and their relation to instructional design. *Educational Technology*, 21 (8), 31-38.
- CEDEFOP, Indicators in perspective. The use of quality indicators in vocational education and training, Document, 1998.
- Broadfoot, P.M. (1996). *Education, Assessment and society, a sociological appraisal*. Buckingham: Open University Press.
- Burke, W.W. (2002). *Organizational Change: Theory and Practice*. California: SAGE Publications.
- Cheong Cheng, Y. & Ming Tam, W. (1997). Multi – models of quality in education. *Quality Assurance in Education*, 5 (1), 22-31.
- Council of E.U. & European Commission, (2002). Detailed workprogram for the implementation of the 13 objectives. Joint report by the Council and the Commission to the Barcelona European Council, 14 February 2002.
- Cronbach, L. J. (1983). *Designing evaluations of educational and social programs*. SF: Jossey – Bass.
- Cullingford, C. (1997). Assessment, Evaluation and the Effective School, Cullingford, C. (ed). *Assessment versus Evaluation*, London, Cassell.
- Davies, B. & Ellison, L. (1997). Teachers' perceptions of school quality and effectiveness: improving schools using staff attitude surveys. *International Journal of Educational Management*, 11 (5), pp. 222-228.
- Davies, D., & Rudd, P. E. (2001). *Evaluating School Self-evaluation*. Slough: NFER.
- Deming, W. E. (1982). *Quality, productivity and competitive position*, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge.
- European Commission (2000). European Report on the Quality of School Education: Sixteen Quality Indicators. Brussels.

- European Union (2003). Council Resolution of 5 May 2003 on Equal opportunities for pupils and students with disabilities in education and training. 134/04. Official Journal C 134, 07/06/2003.
- Eurydice, Approaches to the evaluation of schools which provide compulsory general education. Germany, 2000-2001.
- Eurydice, (2004). Evaluation of schools providing Compulsory Education in Europe, Comparative Study, European Commission, Directorate-General for Education and Culture, Belgium.
- Faubert, V. (2009). School evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review. OECD Education Papers, 42. OECD Publishing.
- Feigenbaum, A.V. (1991). *Total Quality Control*. New York, McGraw-Hill.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B.R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines (3<sup>rd</sup> ed.)*. New York: Pearson Education.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment Evaluation in Higher Education*, 18, 9-34.
- Henry, G. T. (2000). Why not use? In V.J. Caracelli, & H. Preskill (Eds.), The expanding scope of evaluation use. *New Directions for Evaluation*, No. 88 (pp. 85-98). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hopkins, D., Jackson, D., West, M. & Terrell, I. (1997). Evaluation: Trinkets for the Natives or Cultural Change? Cullingford, C. (ed) *Assessment Versus Evaluation*, London, Cassell.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2001). *Educational Administration. Theory, Research and Practice (6<sup>th</sup> ed.)*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2008). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Hurteau, M., Houle, S., & Mongiat, S. (2009). How legitimate and justified are judgments in program evaluation? *Evaluation*, 15 (3), 307-319.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Fernandez A. (1994). Transformational leadership and teacher's commitment to changes. In J. Murphy & C.S. Louis (Eds.), *Reshaping the*

- principalship: Insights from transformational reform efforts* (pp. 77-98). Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Lezotte, L. W. (1989). Selected resources compiles for the 7<sup>th</sup> annual effective school conference, National School Conference Institute Rim rock, Arizona.
- MacBeath, J. (1999). *Schools Must Speak for Themselves*. London: Routledge.
- Mark, M. M., Henry, G. T., & Julnes, G. (1999). Toward an integrative framework for evaluation practice. *American Journal of Evaluation*, 20 (2), 177-198.
- Mathison, S. (1991). What do we know about internal evaluation? *Evaluation and Program Planning*, 14, 159-165.
- Neave, G. (1998). Education and social policy: demise on an ethic or change of values? *Oxford Review of Education*, 4 (3), 273-283.
- Nevo, D. (2001). School evaluation: internal or external? *Studies in Educational Evaluation*, 27 (2), 95-106.
- Oakland, J.S. (1989). *Total Quality Management*. London, Heinemann.
- OECD (2018). Education for a Bright Future in Greece, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris.
- Διαθέσιμο στο: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264298750-en>
- Popham, J. (1988). *Educational Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*. London: Longman.
- Potter, C., (2006). Psychology and the art of program evaluation. *South African Journal of Psychology*, 36 (1), 82-102.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R.E. Stake (Ed.), *Curriculum Evaluation, No. 1* (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.
- Stronach, I. (1993). *Quality Assurance in Education: Current Debates. A Report on a SOED – Sponsored Seminar*. Stirling, Scotland, United Kingdom.
- Stufflebeam, D. L. (2001). *Evaluation Models. New Directions for Evaluation, No. 89*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2000). Alternative approaches to supervision: Cases from the field. *Journal of curriculum and supervision*, 15 (3), 212-235.

- Torres, R. (1991). Improving the quality of internal evaluation: the evaluator as consultant - mediator. *Evaluation and Program Planning*, 14, 189-198.
- Tyler, RW. (1950). *Basic principles of curriculum & instruction*. University Press, Chicago.
- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2011). Designing and evaluating the process of school self – evaluations. *Improving Schools* 14 (2): 200-211.
- Vroeijenstijn, A. I. (1993). Five Years (1988-1993) experiences with external quality assessment in Dutch universities. Based on Improvement and Accountability: *Navigating Between Scylla and Charybdis – Guide for External Quality Assessment in Higher Education*, in Press. London and Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Weiss, C.H. (1998). Have we learned anything new about the use of evaluation? *American Journal of Evaluation*, 19 (1), 21-33.
- Willms, D. J. (1992). *Monitoring School Performance: A Guide for Educators*. London. The Falmer Press.

## **Νόμοι και Υπουργικές αποφάσεις**

Διάταγμα 1372/5-10-1830.

Νόμος ΒΤΜΘ΄ της 13<sup>ης</sup> Σεπτεμβρίου 1895 περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαίδευσης, ΦΕΚ 37-5.10.1895.

Νόμος 309/30<sup>ης</sup> Απριλίου 1976 περί οργάνωσης και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως. ΦΕΚ 100/30.4.1976.

Προεδρικό Διάταγμα 295/1977

Νόμος 1304/1982: «Για την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και Μέση Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 144-07.12.1982.

Νόμος 1566/1985: «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 167Α΄/30-9-1985.

- Προεδρικό Διάταγμα 320/1993: «Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση», ΦΕΚ 138-25.08.1993.
- Νόμος 2525/1997: «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 188-23.09.1997.
- Εγκύκλιος Γ2/4791/1998.
- Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/1998: «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών», ΦΕΚ 189Β'/27-2-1998.
- Προεδρικό Διάταγμα 140/1998: «Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης».
- Νόμος 2986/2002: «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 24-13.02.2002 στις 19.02.2002.
- Νόμος 3848/2010: «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις», ΦΕΚ 71-19.05.2010. Επανακυκλοφόρησε στις 20.05.2010.
- Υπουργική απόφαση 30972/Γ1/05.03.2013 για την Αξιολόγηση Του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης.
- Νόμος 4142/2013: «Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.)», ΦΕΚ Α-83/09-4-2013.
- Προεδρικό Διάταγμα 152/2013: «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», ΦΕΚ 240/τ.Α'/5.11.2013.
- Νόμος 4547/2018: «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 102/Α/12.06.2018.
- Νόμος 4692/2020: «Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ 111/Α/12-6-2020.

Υπουργική Απόφαση 6603/ΓΔ4/2021: «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο», ΦΕΚ 140/Β/20-1-2021.

## Άλλες πηγές

[https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/anakoinoseis/312106\\_i-antidrastiki-axiologisi-den-eheikamia-shesi-me-tin-anabathmisi](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/anakoinoseis/312106_i-antidrastiki-axiologisi-den-eheikamia-shesi-me-tin-anabathmisi)

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι/ισσες,

Η συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα αποτελεί πολύτιμη συνεισφορά για την ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Πρόγραμμα "Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης" του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί αφορά έρευνα, με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των μετόχων των εκπαιδευτικών μονάδων, ώστε μέσα από αυτήν να καταδειχθεί αν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές κατανοούν τη σχέση των εννοιών "ποιότητα" και αυτοαξιολόγηση. Με τον τρόπο αυτό θα διαπιστωθεί αν είναι έτοιμοι να δεχθούν την αυτοαξιολόγηση για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου ή αν θεωρούν ότι οι δύο έννοιες δε συνδέονται. Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές και των δύο βαθμίδων.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις, διασφαλίζεται η ανωνυμία σας καθώς και η εμπιστευτικότητα των απαντήσεων και τα δεδομένα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Είναι σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

Η συμμετοχή σας σε αυτήν την έρευνα, αν και εθελοντική, είναι ιδιαίτερα σημαντική, διότι χωρίς αυτήν είναι αδύνατη η επιτυχής ολοκλήρωσή της.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία και την υπομονή σας.

Με εκτίμηση,

Ευαγγέλου Ιωάννα

## Δημογραφικά στοιχεία

- 1) Φύλο :                      Άνδρας ☐                      Γυναίκα ☐
- 2) Ειδικότητα : Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας ☐    Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας ☐
- 3) Ηλικία :    22 – 30 ☐    31 – 40 ☐            41 – 50 ☐            51 – 60 ☐            > 60 ☐
- 4) Προϋπηρεσία :    0 - 2 ☐                      3-8 ☐                      9-15 ☐                      16-20 ☐                      20+ ☐
- 5) Επιπλέον σπουδές :
- Διδασκαλείο ☐    Μεταπτυχιακό ☐    Διδακτορικό ☐    Άλλο Πτυχίο ☐
- 6) Προϋπηρεσία ως Διευθυντής / ντρια    ΝΑΙ ☐                      ΟΧΙ ☐

**Παρακαλώ απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις σύμφωνα με την κλίμακα:**

**Καθόλου, (2) Λίγο, (3) Μέτρια, (4) Πολύ, (5) Πάρα πολύ**

7) Κατά πόσο πιστεύετε ότι η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μιας μονάδας συμβάλλει	1	2	3	4	5
στην αναβάθμιση της υλικοτεχνικής υποδομής και την καλύτερη αξιοποίηση μέσων και πόρων;					
στη βελτίωση της οργάνωσης και του συντονισμού της σχολικής ζωής;					
στην ανάπτυξη και εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών;					
στην ανάδειξη των αναγκών σας για επιμόρφωση και την επαγγελματική σας ανάπτυξη;					
στην επαγγελματική σας εξέλιξη;					
στη βελτίωση της σχέσης σας με τους συναδέλφους και την					



ανάπτυξη συνεργασιών;					
στη βελτίωση της σχέσης σας με τους μαθητές σας;					
στη βελτίωση της σχέσης του σχολείου με τους γονείς και την ανάπτυξη δημιουργικής συνεργασίας;					
στη συνολική αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της μονάδας;					
στη βελτίωση κι εξέλιξη των μαθητών σας;					
στη βελτίωση των διδακτικών/παιδαγωγικών σας πρακτικών;					

8) Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι	1	2	3	4	5
οι διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης σας δημιουργούν αισθήματα πίεσης και άγχους;					
η αυτοαξιολόγηση είναι διαδικασία ελέγχου που συνδέεται με απολύσεις εκπαιδευτικών;					
η εφαρμογή αυτοαξιολόγησης είναι ικανή να αναβαθμίσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου;					
τα κριτήρια της αυτοαξιολόγησης θα πρέπει να καθορίζονται στο επίπεδο της εκπαιδευτικής μονάδας;					
είστε επαρκώς ενημερωμένος/η για τον τρόπο εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης;					
η αυτοαξιολόγηση σας βοηθά να εντοπίσετε αδύναμα στοιχεία στο διδακτικό σας έργο και να τα αντιμετωπίσετε;					
η αυτοαξιολόγηση επιδρά αρνητικά στις σχέσεις με τους συναδέλφους και το σχολικό κλίμα;					
πρόκειται για διαδικασία που δεν προσφέρει κάτι ουσιαστικό στο εκπαιδευτικό έργο κι επιβαρύνει γραφειοκρατικά;					

υπάρχουν αυτή τη στιγμή οι προϋποθέσεις για αποτελεσματική εφαρμογή της αξιολόγησης στη μονάδα σας;					
---	--	--	--	--	--

<b>9) Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ο διευθυντής / η διευθύντρια του σχολείου σας</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
καλλιεργεί τη δημιουργία κοινού οράματος για την ανάπτυξη του σχολείου;					
δίνει προτεραιότητα στην επικοινωνία με τους συναδέλφους;					
αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής πράξης;					
εκτιμά κι αναγνωρίζει την προσπάθεια και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών;					
εφαρμόζει δημοκρατικές διαδικασίες και συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος;					
υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν;					
συμβάλλει με τη στάση του στη δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων;					
ενδιαφέρεται για την επιστημονική και επαγγελματική εξέλιξη των συναδέλφων του;					
επιδιώκει τη συμμετοχή και τη συνεργασία των γονέων στη λειτουργία του σχολείου;					

<b>10) Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η επαναφορά της αυτοαξιολόγησης</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
συνιστά εγχείρημα υποστήριξης των δομών της εκπαίδευσης;					
αποτελεί απαίτηση της κοινωνίας;					

αντανακλά τις προθέσεις της πολιτείας για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος;					
αποτελεί δράση συμπόρευσης με τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές;					
υποστηρίζει την αυτονόμηση της εκπαιδευτικής μονάδας;					
σας βρίσκει περισσότερο ενημερωμένους για τις διαδικασίες και τους στόχους της;					
μπορεί να συνεισφέρει στην εξοικονόμηση πόρων και μέσων;					
συνδέεται με την απαίτηση λογοδοσία της εκπαιδευτικής μονάδας για την αποτελεσματικότητά της;					
θα εφαρμοστεί αποτελεσματικά στην μονάδα σας;					